

# Økt innsats for læringsmiljøet

## Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø

### Delrapport 5

Ingrid Helgøy • Anne Homme



Uni Research Rokkansenteret, Stein Rokkan senter for flerfaglige samfunnsstudier, har en todelt publikasjonsserie.

Publikasjonsserien redigeres av et redaksjonsråd bestående av forskningsdirektør og forskningsledere.

I rapportserien publiseres ferdige vitenskapelige arbeider, for eksempel sluttrapporter fra forskningsprosjekter.

Manuskriptene er godkjent av redaksjonsrådet, normalt etter en fagfelleevaluering.

Det som utgis som notater er arbeidsnotater, foredrag og seminarinnlegg. Disse godkjennes av prosjektleder før publisering.

ISBN 978-82-8095-096-3  
ISSN 1503-4844 (trykt)  
ISSN 1892-8366 (elektronisk)

Uni Research Rokkansenteret  
Nygårdsgaten 5  
5015 Bergen  
Tlf. 55 58 97 10  
Fax 55 58 97 11  
E-post: [rokkansenteret@uni.no](mailto:rokkansenteret@uni.no)  
<http://rokkan.uni.no/>

# Økt innsats for læringsmiljøet

## Evaluering av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø. Delrapport 5

INGRID HELGØY OG ANNE HOMME

STEIN ROKKAN SENTER FOR FLERFAGLIGE SAMFUNNSSTUDIER

UNI RESEARCH, BERGEN

OKTOBER 2014

**Rapport 5 – 2014**

## Forord

Rapporten bygger på Uni Research Rokkansenterets evaluering av den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø*. Delrapporten er den femte i rekken fra evalueringsprosjektet og presenterer oppfølgingsundersøkelser av delrapport 1 – om skoleeieres og skolelederens oppfatninger om nytte og relevans av nasjonalt veiledningsmateriell – og av delrapport 3 – om læringsmiljøarbeid blant skoleeiere og ved skoler med og uten prosjekt i satsingen.

Vi vil rette en stor takk til alle informantene fra skoleeiere og skoler som, tross stort arbeidspress, har stilt opp og bidratt med verdifull informasjon, erfaringer og synspunkter på læringsmiljøarbeidet.

Bergen, oktober 2014

Anne Homme  
Prosjektleder

# Innhold

<b>Forord</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>5</b>
<b>Kapittel 1: Innledning</b>	<b>9</b>
Krav til skoleeiere og skoleledere	10
Grunnlagsfaktorer for skolenes læringsmiljøarbeid	12
<b>Kapittel 2: Metodisk og teoretisk tilnærming</b>	<b>14</b>
Datagrunnlag for delundersøkelsene	14
Datamaterialets pålitelighet og gyldighet	16
Et iverksettingsteoretisk perspektiv på Bedre læringsmiljø-satsingen	16
Gangen i rapporten	18
<b>Del I</b>	<b>20</b>
<b>Kapittel 3: Skoleeiere, skoleledere og satsingens veiledningsmaterieil</b>	<b>20</b>
Spørsmål til Skole-Norge 2010–2014	21
Kvalitativ intervjuundersøkelse 2010	24
Skoleeieres behov for veiledning, bruk og opplevd nytte av veiledningsressursene 2013/2014	25
Skoleeiere med prosjekt	26
Skoleeiere uten prosjekt	26
Skolelederes behov for veiledning og støtte 2013/2014	27
<b>Del II</b>	<b>30</b>
<b>Kapittel 4: Skoleeiere og læringsmiljø</b>	<b>30</b>
Innledning	30
Hvordan skoleeier har videreutviklet rutiner for å opprettholde et forsvarlig system	30
Systemene er blitt (ytterligere) forbedret	32
Systemene gir mer presis informasjon	32
Helhetlige planer som styringsredskap – samordning av lokale behov og nasjonale krav	33
Skoleeierne lærer av hverandre	34
Videreutvikling av styringsdialogen som viktig virkemiddel	34
Kontinuerlig styring gjennom rektormøtene	35
Oppsummering	35
Hva vektlegger skoleeierne i prosjektene og i arbeidet med læringsmiljøet, hva gjør de og hvordan vurderer de sin egen innsats for oppfølging?	36
Innledning	36
Skoleeiere med prosjekt	36
Prosjektkommune 1: Innhold og utvikling i prosjektet	37

Prosjektkommune 2: Innhold og utvikling i prosjektet	41
Prosjektkommune 3: Innhold og utvikling i prosjektet	42
Prosjektkommune 4: Innhold og utvikling i prosjektet	45
Prosjektkommune 5: Innhold og utvikling i prosjektet	47
Oppsummering	48
Skoleeiere uten prosjekt	49
Satsing på læringsmiljøet er kommet for å bli	51
Systematisk oppbygging av kompetanse om læringsmiljø	51
Bedre styringsverktøy og økende kapasitet for oppfølging	52
Oppsummering	54
<b>DEL III</b>	<b>55</b>
<b>Kapittel 5: Hvordan foregår arbeidet med å sikre elevene et godt læringsmiljø på skolenivået?</b>	<b>55</b>
Innledning	55
Skoler med læringsmiljøprosjekt	55
Prosjektet i Kommune 1:	55
Prosjektet i Kommune 2	58
Prosjektet i Fylkeskommune 3	60
Prosjektet i kommune 4	62
Prosjektet i Kommune 5	65
Oppsummering: læringsmiljøarbeidet ved skoler med prosjekt	68
Skoler uten prosjekt i Bedre læringsmiljø-satsingen	69
Skoler med læringsmiljø som integrert del av virksomheten og utviklingsarbeidet	70
Skoler med utfordringer iverksetter tiltak	71
Oppsummering: Utviklingstendenser i læringsmiljøarbeidet for kommuner uten prosjekt	73
<b>Kapittel 6: Avslutning</b>	<b>75</b>
Trekkt ved prosjektdesignet som forklaringsvariabel for økt innsats for læringsmiljøet	76
Trekkt ved iverksettingsprosessen som forklaringsvariabel for økt innsats for læringsmiljøet	77
Konklusjon	78
<b>Litteratur</b>	<b>79</b>
Referanser til elektroniske ressurser	82
Vedlegg: Intervjuguider	83
Intervjuguide til skoleeier, delprosjekt D (og C), andre runde	83
Intervjuguide skoleledere og lærere, delprosjekt D (og C) – andre runde	84

## Sammendrag

Uni Research Rokkansenteret har fått i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å evaluere den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* (2009–2014). Evalueringen skal gi innsikt i skoleeiere og skolelederes bruk og oppfatning av satsingen Bedre læringsmiljø generelt. Denne rapporten presenterer resultater fra en oppfølgingsundersøkelse og bygger på tidligere rapporter fra Rokkansenterets evaluering av satsingen. Undersøkelsen fanger dermed opp utviklingstrekk i gjennomføring av satsingen. Rapporten har tre hoveddeler med hver sin hovedproblemstilling:

- Finner vi endring i hvordan skoleeiere og skoleledere bruker satsingens veiledninger og materiell, og oppfattes dette som nyttig og relevant?
- Hvordan er skoleeieres rutiner, systemer og oppfølging for å sikre elevenes rettigheter videreført i satsingens siste fase?
- Hvordan har skoleleders ansvar som tilrettelegger for et godt læringsmiljø utviklet seg i løpet av satsingen?

Undersøkelsen blant skoleeiere og skoler landet over viser at kjennskap til satsingen og bruken av de nettbaserte ressursene som er utviklet for satsingen har økt i løpet av satsingens virketid. Innsatsen for å bedre læringsmiljøet er preget av en mer helhetlig tilnærming enn det var i den første fasen. I tillegg er det et hovedfunn i undersøkelsen av ti skoleeiere og 13 skoler at både innsatsen og systematikken i skoleeierne og skolene arbeid for et bedre læringsmiljø er intensivert i løpet av perioden satsingen har vart. Skoleeiere har i dag fått på plass velutviklede forsvarlige systemer for oppfølging og kontroll av skolene. Systemene omfatter verktøy som både evner å måle resultater og å vurdere kvalitative prosesser og innholdet på skolenivået. Selv om økt tilfang av resultatinformasjon og innsyn i seg selv neppe er tilstrekkelig for at alle relevante parter skal få ny innsikt og dermed drive læringsmiljøarbeidet videre, ser vi tendenser til at skolene lærer av innsikten på noen områder, blant annet ved at flere av skolene aktivt setter i gang analysearbeid for å finne forklaringer på resultatene fra ulike målinger av læringsmiljøet.

Et annet viktig funn er at skoleeierne og skolene synes å nærme seg hverandre i måten det arbeides med læringsmiljøet. Det gjelder i stor utstrekning for prosjektskolene og for skoleeiere med prosjekter, men også de andre skolene og skoleeierne synes å lære av og imitere hverandre i måten å jobbe på og i valg av læringsmiljøtiltak.

Klasseledelse har gjennom hele perioden vært det mest utbredte tiltaket i bedre læringsmiljøetsatsingen. Tilnærmet alle skolene – både med og uten prosjekt – arbeider med klasseledelse. En viktig endring er likevel at dette tiltaket kobles opp mot andre tiltak og at tiltakene gjensidig forsterker hverandre. Relasjonen lærer–elev, vurdering for læring, tilpasset opplæring samt hjem–skole-samarbeid er flere steder en integrert del av måten klasseledelse utføres på. Dette peker på en annen tendens i innsatsen for å skape et godt læringsmiljø, nemlig å se ulike tiltak og satsinger i sammenheng. Når ulike prosjekter, forskrifter, nasjonale og lokale satsinger ses i sammenheng og kan trekke i samme retning, motiverer det både skoleledelsen og lærerne.

Som ved første undersøkelsestidspunkt, fant vi ikke markante forskjeller mellom skoleeiere og skoler med og uten prosjekt i satsingen. Skoleeiere med prosjekt synes å ha noe større oppfølging av skolene, naturlig nok siden de har et formelt prosjektansvar. Skoler med prosjekt har en mer systematisk og kontinuerlig oppmerksomhet i arbeidet med læringsmiljøet, enn (de fleste) skolene uten prosjekt, der læringsarbeidet ligger mer som en implisitt del av utviklingsarbeidet ved skolen.

Selv om vi kan konkludere med at skoleeiere og skoler i denne undersøkelsen har økt sin oppmerksomhet og innsats for elevens læringsmiljø, har vi ikke belegg for å si at læringsmiljøet ved disse skolene er blitt bedre. Det er i seg selv et empirisk spørsmål, og ligger utenfor vårt oppdrag for denne undersøkelsen.

Vi kan forklare utviklingen mot mer oppmerksomhet og økt innsats for læringsmiljøarbeidet i skolen ut fra to sett av forklaringsvariabler. *For det første* kan vi finne forklaringer knyttet til policydesign, hvordan satsingen er blitt formet og utviklet nasjonalt og hvordan læringsmiljøarbeidet er utformet lokalt. Her ser vi at satsingens veiledningsmaterieell, føringer som er lagt i opplæringslovens paragraf 9a og nasjonalt tilsyn av elevenes psykososiale miljø, drar i samme retning, og kan være en årsak til at skolene både øker sin innsats og standardiseres i måten det arbeides på med læringsmiljøet. I tillegg synes tiltakene i skolene i større grad å være tilpasset verdier og normer på skolene. Dette kan skyldes både omforming og tilpassing av tiltaket til skolens virksomhet, men også at det har skjedd en endring i skolens verdier og normer over tid. Tiltaket knyttes dermed gradvis til skolens mer langsiktige arbeidsområder.

En annen viktig forklaring er at satsingens design i seg selv legger opp til spredning, ide- og erfaringsutveksling. Det skjer både i regi av nasjonale og lokale myndigheters oppfølging av prosjektet, så vel som gjennom eksterne miljøers veiledning og støtte til skolene. I denne utvekslingen mellom skoler og ekspertmiljøer ligger det til rette for akkumulering av ideer og erfaringsbasert kunnskap om skoleutvikling og læringsmiljøarbeid, som i neste omgang spres til andre skoler.

Progresjonen i læringsmiljøarbeidet vi finner hos de aller fleste skoler og skoleeiere i vår undersøkelse, har videre sammenheng med at det er jobbet med flere temaer relatert til læringsmiljøet, at skolene «utkvitterer» et tema og går videre til neste, slik at planen for iverksetting følges. Det kan i noen tilfeller føre til at temaet forsvinner fra dagordenen. I andre tilfeller har vi sett at de videreføres i de andre temaene i prosjektet. Det sikres dermed en viss kontinuitet ved at det ene bygger på det andre og slik, implisitt, tas med videre. Ut fra det kan vi slutte at det ligger potensiale for organisasjonslæring innbakt i prosjektenes design.

*For det andre* kan forklaringer på økt oppmerksomhet og innsats for læringsmiljøet knyttes til trekk ved selve iverksettingsprosessen. Her er det aktørenes oppfatninger, aksept og fortolkninger av tiltaket samt relasjonene mellom de ulike deltakerne på ulike nivåer som er sentrale.

Et viktig forhold gjelder måten skoleeierne styrer på. Her ser vi at skoleeierne i stor utstrekning opptrer som tilretteleggere, og styrer indirekte gjennom systemene for oppfølging og kontroll av skolene. Det handler om å ansvarliggjøre skolelederne og skolene. Det synes å være viktig å få skolene til å være «selvgående» samtidig som skoleeier får ha en hånd på rattet. Dette har vi sett kan være en god modell for skoler med en ivrig og



engasjert skoleleder som evner å få lærerne med på laget, men en sårbar modell for skoler som ikke klarer seg uten støtte og oppfølging fra skoleeier. Hovedtrenden er likevel at skolene ønsker å jobbe skolebasert.

Videre er karakteren i relasjonene mellom skolene og skoleeier, og relasjonene på skolenivå, av betydning for arbeidet med læringsmiljøet. For oppstarten av læringsmiljøarbeidet ved prosjektskolene, har relasjonen til skoleeier spilt en viktig rolle. Der skole og skoleeier har vært på lag, har prosjektet fått et bedre utgangspunkt, enn der skoleeier og skole har vært uenige om prosjektet. Over tid synes imidlertid skoleeiers engasjement å være mindre viktig, etter hvert som prosjektene har kommet i gang eller blitt omformet på skolenivå. For skolene uten prosjekt, har skoleeiers oppmerksomhet og satsing på læringsmiljø i strategi- og handlingsplaner i stor grad vært avgjørende for engasjementet. Det synes å være en utvikling mot at skolelederne i større grad orienterer seg utover egen skole. De benytter Utdanningsdirektoratets ressurser, men også pedagogisk ekspertise og forskning. Kompetansehevingstiltak har hatt størst innflytelse der skolelederne og spesielt lærerne har fått konkrete innspill til hvordan de kan endre praksis. Det samme gjelder betydningen av eksterne veiledere. Imidlertid er det verdt å merke seg at flere projektskoler uttrykte at de gjerne skulle ha benyttet seg mer av veilederen i prosjektperioden enn det de har gjort.

På skolenivå synes det å være viktig at relasjonene mellom ledelse og lærere på den ene siden og mellom ansatte generelt, er preget av tillit. Det gjelder både for skoler med og uten prosjekt. Skepsis til læringsmiljøtiltak og/eller -prosjekt har noen steder stukket kjepper i hjulene for gjennomføringen. Skolelederne har søkt å skape tillit i personalet på ulike måter. En måte har vært ved å holde fast på at tiltaket skal gjennomføres og bruke ekstern veileder i dette arbeidet. En annen måte har vært å søke å skape oppslutning om tiltaket ved å modifisere det. Det er mindre uenighet knyttet til gjennomføringen av læringsmiljøarbeidet nå enn ved oppstarten.

Selv om vi kan slå fast at satsingen har ekspandert, og at det jobbes systematisk, bredt og integrert med læringsmiljø hos skoleeiere og i skolene som inngår i vår undersøkelse, har satsingen like fullt både sterke og svake sider. På grunnlag av vår undersøkelse vil vi fremheve følgende forutsetninger for at arbeidet med læringsmiljøet kan lykkes:

- Skoleeiere bør ha tett dialog og styring med skolene, samtidig med at skolene får arbeide selvstendig i for å bedre læringsmiljøet. Skolene klarer seg ikke på egenhånd. Der skoleeier og skoler er på lag, lykkes en best. Det er viktig å ha «sparringspartnere» enten hos skoleeier, i kolleganettverk eller i en ekstern veileder.
- Skoleeier og nasjonale utdanningsmyndigheter må legge til rette for veldrevne systemer for spredning av ideer mellom skoler. Skolene vurderer et bredt tilfang av tiltak, verktøy, maler og standarder med tilpasningsmuligheter på skolenivå som nyttig.
- Tiltak lykkes best om de er skolebaserte og ikke oppfattes å komme ovenfra. Relasjonen mellom skoleleder og lærere bør baseres på tillit og tiltakene som iverksettes må ha relevans for det daglige undervisningsarbeidet. Det må i tillegg

være sammenfall mellom statlige og lokale satsinger, og mellom skoleeiers og skolens satsinger

- Langsiktighet og konsistens mellom de ulike satsingene hos skoleeier og skoler er viktig for arbeidets forankring på skolenivå. Å tenke langsiktig og å «holde seg på veien» er viktig. Her ligger også potensialet for forankring av arbeidet, slik at det blir integrert i skoleorganisasjonen og videreført. Skolens utviklingsarbeid blir dermed i større grad lik læringsmiljøarbeid.

## Kapittel 1: Innledning

Den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* startet opp høsten 2009 i regi av Utdanningsdirektoratet. Satsingen skal pågå ut 2014. Grunnlaget for satsingen er opplæringslovens formålsparagraf og kapittel 9a, som gir elevene rett til et godt og inkluderende læringsmiljø i grunnskolen og videregående skole. I tillegg springer satsingen ut av læreplanverkets generelle del og Prinsipper for opplæringen. For å nå målet om å fremme elevers trygghet, helse, trivsel og læring, har skoleeierne (kommunene og fylkeskommunene) et særskilt ansvar for å etablere et forsvarlig system som sikrer elevenes rettigheter etter loven (§ 13.10). Skoleledere er ansvarlige for at skolene driver systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid for å utvikle og opprettholde et godt og inkluderende læringsmiljø.

Den statlige satsingen *Bedre læringsmiljø* skal fremme skoleeiere, skoleledere og læreres innsats for et bedre læringsmiljø. Satsingen har to hovedvirkemidler, støtte til lokale læringsmiljøprosjekter og veiledningsressurser tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider, [www.udir.no/laringsmiljo](http://www.udir.no/laringsmiljo). Nettressursene har blitt utvidet underveis i satsingen.

Utdanningsdirektoratet lyste i 2009 ut midler der skoleeiere kunne søke om læringsmiljøprosjekter i samarbeid med skoler. 87 skoleeiere fikk innvilget prosjekter ved oppstart av satsingen. Skoleeiere med prosjekt deltar på jevnlig samlinger der hensikten er å oppsummere den lokale prosjektgjennomføringen, dele erfaringer og lære av hverandres arbeid med læringsmiljøet. Direktoratets nettressurser er tilgjengelig for alle skoleeiere og skoler som ønsker å benytte seg av dette i arbeidet med læringsmiljøet.

Satsingen *Bedre læringsmiljø* evalueres av Uni Research Rokkansenteret. Dette er den femte av i alt seks prosjektrapporter.

Den første delrapporten kom i 2010. Den presenterer funn fra en intervjuundersøkelse om hvordan skoleeiere og skoleledere bruker satsingens veiledningsmateriell, dets nytteverdi og relevans.<sup>1</sup>

Den andre delrapporten fra 2011 er en analyse av prosjektbeskrivelsene til skoleeierne med prosjekt i satsingen.<sup>2</sup>

Den tredje delrapporten analyserer hvordan skoleeiere ivaretar kravet om å ha et forsvarlig system for å sikre elevenes rettigheter, hvordan skoleledere ivaretar sitt ansvar for et bedre læringsmiljø og om det kan identifiseres forskjeller mellom skoler som

---

1 Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2010) Skoleeieres og skolelederes oppfatninger om nytte og relevans av nasjonalt veiledningsmateriell. Rapport 7/2010 Uni Rokkansenteret.  
[http://rokkkan.uni.no/rPub/files/278\\_rapport\\_7\\_2010\\_helgoy\\_og\\_homme.pdf](http://rokkkan.uni.no/rPub/files/278_rapport_7_2010_helgoy_og_homme.pdf)

2 Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2011) Systematisk analyse av skolenes prosjektbeskrivelser: mål, virkemidler og kriterier for måloppnåelse.  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre\\_laringsmiljo\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf?epslanguage=no)

iverksetter prosjekt i satsingen og skoler som ikke har prosjekt. Rapporten er basert seg på en intervjuundersøkelse foretatt i 2011/2012.<sup>3</sup>

Delrapport nummer fire er en kvantitativ analyse av resultater fra Elevundersøkelsen på sentrale indekser som omhandler elevenes læringsmiljø. Prosjektskolene i satsingen sammenlignes med øvrige skoler for å undersøke om læringsmiljøprosjektet har betydning for elevenes oppfatning av læringsmiljøet.<sup>4</sup>

I denne femte rapporten presenterer vi resultatene fra en oppfølgingsundersøkelse blant de samme skoleeierne og skolene som ble intervjuet i 2011/2012. Oppfølgingsundersøkelsen er gjennomført i 2013/2014. I tillegg til spørsmål om hvordan skoleeiere og skoleledere ivaretar sitt ansvar for læringsmiljøarbeid, inneholder denne rapporten også en oppfølgingsundersøkelse av den aller første delrapporten fra 2010 om kjennskap til og bruk av satsingens veiledningsmateriell/nettressurser. Problemstillingene i denne rapporten er spesifisert på følgende måte:

- Er det endring i hvordan skoleeiere og skoleledere bruker satsingens veiledninger og materiell, og oppfattes dette som nyttig og relevant?
- Hvordan er skoleeieres rutiner, systemer og oppfølging for å sikre elevenes rettigheter videreført i satsingens siste fase?
- Hvordan har skoleleders ansvar som tilrettelegger for et godt læringsmiljø utviklet seg i løpet av satsingen?

Rapporten bygger på samme metodiske og teoretiske tilnærming som delrapport 3 (Helgøy og Homme 2013). Innholdet i kapittel 2 «Metodisk og teoretisk tilnærming» vil derfor være kjent for dem som har lest denne rapporten.

## Krav til skoleeiere og skoleledere

Kravet om at skoleeier skal ha et forsvarlig system for å vurdere hvorvidt skolene oppfyller kravene i henhold til opplæringsloven og forskrifter, og for å sikre kvalitet i utdanningen, er hjemlet i opplæringslovens § 13-10. Kommunene står forholdsvis fritt til å organisere sitt arbeid med kvalitetsutvikling ut fra lokale behov. Etter kommunelovens revisjon i 1992, er kommunene ikke lenger pålagt en egen skoleadministrasjon på kommunalt nivå, men det er krav til skolefaglig kompetanse. Skoleeierne organiserer og ivaretar sin oppgave som kvalitetssikrer på ulike måter (PWC 2009)

Fylkesmennenes tilsyn med grunnopplæringen fra 2007 viste avvik hos majoriteten av de 108 kommunene der det ble ført tilsyn med spesialundervisningen og skoleeiers forsvarlige system. Her ble det avdekket både manglende internkontrollsystem for å sikre at opplæringsloven ble fulgt og et manglende system for støtte til skolelederne, som i stor grad var overlatt til seg selv (Utdanningsdirektoratet 2007). Felles nasjonalt tilsyn med grunnopplæringen 2010–2013 hadde skolenes arbeid med elevenes psykososiale miljø som

---

<sup>3</sup> Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2013) Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø. Rapport 1-2013. Uni Rokkansenteret  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/bedre%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8.pdf?epslanguage=no>

<sup>4</sup> Christensen, Dag Arne, Tor Midtbø, Ingrid Helgøy og Anne Homme (2013) *Har satsningen Bedre læringsmiljø hatt betydning for elevenes oppfatning av læringsmiljøet?* Notat 5-2013. Uni Rokkansenteret.  
[http://rokkani.uni.no/rPub/files/331\\_notat\\_5\\_2013\\_christensen\\_midtbo\\_helgoy\\_og\\_homme.pdf](http://rokkani.uni.no/rPub/files/331_notat_5_2013_christensen_midtbo_helgoy_og_homme.pdf)

tema. Tilsynsrapporten fra felles nasjonalt tilsyn i perioden viser at majoriteten av kommunene fikk reaksjoner og pålegg om forbedring av systemene som skulle sikre at loven ble oppfylt, men at mange rettet opp før de fikk reaksjoner. I tilsynene som er gjennomført i 2013, er avdekket færre lovbrudd enn tidligere. Selv om ca. 82 % av kommunene i 2013 har fått pålegg i tilknytning til sine skoler, viser tilsynsfunnene, ifølge Utdanningsdirektoratets oppsummering, at det gjøres mye godt arbeid fra kommunene og skolene for å sikre elevene et godt psykososialt miljø.<sup>5</sup> Fylkesmannens tilsyn med skoleeier har bidratt til å sette læringsmiljø på dagsorden. Også lokale og regionale kurs og seminarer om lærings- og skolemiljø sammen med den nasjonale satsingen har satt læringsmiljøet på dagsordenen.

Relasjonen mellom statlige myndigheter og skoleeiere er et stadig tilbakevendende politisk tema. OECD anbefalte i 2011 at det burde etableres et mer sammenhengende system, der sentrale myndigheter fikk et sterkere innsyn i den lokale virksomheten (OECD 2011). Det ble også anbefalt nasjonale myndigheter å ha tydelige standarder ved for eksempel å beskrive kjennetegn på god kvalitet på prioriterte områder. Den nasjonale satsingen for Bedre læringsmiljø er dermed i tråd med OECDs anbefalinger. Det lokale handlingsrommet er innrammet av et hierarkisk implementeringssystem på den ene siden og forholdsvis svake styringssystemer når det gjelder det faglige innholdet i skolen på den andre siden. Den nasjonale skolepolitikken blir vedtatt av storting og regjering, men skal gjennomføres på regionalt og lokalt nivå. Særlig etter innføring av Kunnskapsløftet i 2006 har lokalstyret fått økt handlingsrom på innholdssiden (Møller et al. 2009). Skoleeiernivået ser ut til å representere en kritisk faktor i styringskjeden i iverksetting av utdanningsreformer. For eksempel uttrykte aktører både på sentralt nivå og skolenivå (og særlig ved de videregående skolene) mistillit til skoleeierne i iverksettingen av Kunnskapsløftet. Fylkeskommunene og KS uttrykte imidlertid en annen oppfatning av iverksettingsprosessen, som de fremstilte som et tillitsfullt og gjensidig lærende nettverkssamarbeid mellom partene (ibid.). I løpet av de senere årene har det vist seg at skoleeierskapet har utviklet seg og at skoleeierne i større grad har tatt grep som ansvarlig for skolen. Den rolleavklaringen som antydes å ha skjedd, kan imidlertid skyldes at statlige myndigheter styrer tydeligere og sterkere. Etter en periode hvor skoleeiere erfarte økt handlingsrom, er tendensen nå at store kommuner opplever at deres handlingsrom er redusert (Aasen et al 2012). Det er mangel på delegert ansvar på den ene siden og, på den andre siden, en forstyrrelse og overstyring gjennom omfang av tiltak fra nasjonalt nivå, som hindrer muligheter for lokale langsiktige prioriteringer, hevder Aasen et al. (ibid.).

Staten benytter ulike virkemidler overfor skoleeierne. Virkemiddelbruken kan karakteriseres som «myk styring». På den ene siden benytter staten kontrolltiltak som tilsyn og rapportering. På den andre siden utvikler staten veiledningsmaterieell til skoleeiere og skoler, forskningsmidler og støtte til skoleinitierte prosjekter, samt større nasjonale satsinger, slik *Bedre læringsmiljø* er et eksempel på. Det er Utdanningsdirektoratet som i stor grad er ansvarlig for disse virkemidlene.

---

<sup>5</sup> Utdanningsdirektoratet: Oppsummering felles nasjonalt tilsyn med skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø.  
[www.udir.no/Upload/Tilsyn/Oppsummering%20felles%20nasjonalt%20tilsyn%20med%20skolens%20arbeid%20med%20elevenes%20psykososiale%20milj%c3%b8%2012062014.docx?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/Oppsummering%20felles%20nasjonalt%20tilsyn%20med%20skolens%20arbeid%20med%20elevenes%20psykososiale%20milj%c3%b8%2012062014.docx?epslanguage=no)

Skoleleder (rektor) er ansvarlig for driften av en skole, både administrativt og faglig. Skoleledere er også personalledere og har ansvaret for **skolens utvikling**. Rektor har dermed det faglige, det pedagogiske og det administrative ansvaret for skolen, og utgjør sammen med resten av lederteamet den formelle ledelsen ved skolen. Hvor mye tid en skoleleder skal bruke til administrativ og pedagogisk ledelse, er fastlagt i Særavtale for undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring (Meld. St. 19 (2009–2010)). I henhold til opplæringsloven har elevene rett til et godt psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (§9a 1). Skolen skal sikre elevenes rett til et godt psykososialt miljø og har dermed plikt til å handle når en elev blir utsatt for krenkende ord og handlinger (§ 9a 3) og plikt til å fatte vedtak når foreldre eller elever ber om tiltak knyttet til det psykososiale miljøet (§9a 3). I tillegg er skolen pliktig til å jobbe systematisk med skolemiljøet og til å gjennomføre internkontroll for å sikre at kravene i kapittel 9a er oppfylt (§9a 4). Det er altså elevens rettigheter som innebærer plikter for skolen. Når skolen skal jobbe systematisk, innebærer det først og fremst å arbeide forebyggende. Det betyr at skolen må utarbeide konkrete mål for skolemiljøet og for arbeidet med skolemiljøet. Skolen må arbeide systematisk og planmessig for å nå målene og forebygge problemer og ha rutiner for å følge med på skolemiljøet og elevenes opplevelse av dette. Skoleleder er ansvarlig for den daglige oppfølgingen.

## Grunnlagsfaktorer for skolenes læringsmiljøarbeid

De sentrale faktorene som skal ligge til grunn for skolenes arbeid med læringsmiljøet er redegjort for i «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø» som er det kunnskapsgrunnlaget Utdanningsdirektoratet legger til grunn for læringsmiljøetsatsingen. Faktorene fremstilles som «forutsetninger for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø».<sup>6</sup>

Den første faktoren er *God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen*. Det innebærer at ledelsen kommuniserer tydelige mål og forventninger, foretar løpende vurderinger og gir tydelige tilbakemeldinger til de ansatte. Videre inngår et positivt samarbeidsklima, gode relasjoner mellom ansatte, et entydig ordensreglement og kjent sanksjonssystem under denne faktoren.

Den andre faktoren er *lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp*. Her inngår tydelig struktur, mål for læring og læringsmiljø og forventninger til elevene. Videre sorterer tilbakemeldinger til og fra elevene, det å skape et inkluderende miljø og læringsfelleskap, og utarbeiding av regler under dette punktet. Bevisstgjøring, ansvarliggjøring og involvering av elevene, samt medvirkning fra elevene inngår, til slutt, som en del av denne faktoren.

---

<sup>6</sup> Se Utdanningsdirektoratets nettsider [www.udir.no/Laringsmiljo/](http://www.udir.no/Laringsmiljo/). «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø» ble utviklet i 2009. Siden det har Utdanningsdirektoratet som en del av Bedre læringsmiljøetsatsingen, videreutviklet både kunnskapsgrunnlaget og nettressursene. De sentrale faktorene er uforandrete, men blir stadig mer konkretisert. Se for eksempel <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/> hvor det bl.a. finnes nettressurser for hovedpunktene klasseledelse, elevrelasjoner, hjem-skole-samarbeid samt organisasjon og ledelse.

En tredje faktor er *positive relasjoner mellom elev og lærer*. Det betyr at læreren støtter hver enkelt elev og at eleven opplever trygghet og tillit. Videre betyr det at læreren tilkjenner en tro på elevens muligheter for læring, skaper engasjement, motiverer og bidrar til å styrke elevens selvfølelse. Her er det også viktig at lærer og elev har en felles forståelse av hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø.

Den fjerde faktoren er *positive relasjoner og kultur for læring blant elevene*. Det inkluderer et positivt læringsfellesskap blant elevene, at det er akseptert å være aktiv, interessert og flink, men også en aksept av at noen har flere utfordringer enn andre. Læringskulturen innebærer at elevene samarbeider, opplever trygghet, tillit og inkludering og fravær av mobbing. Til slutt inngår forutsetningen om at elevene forstår hvilke krav som stilles til et godt læringsmiljø.

Den femte faktoren er *godt samarbeid mellom skole og hjem*. Det vil si at foreldre og lærere formidler de samme positive forventningene til eleven og snakker «samme språk». Lærers, foreldres og elevens forventninger til hverandre er tydelig uttalt og forstått av alle parter. Til slutt innebærer det at foreldre må ha reell medvirkning.

Kunnskapsgrunnlaget som disse faktorene springer ut av er forskningsbasert og utarbeidet ved Høgskolen i Hedmark på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet 2009). De fem faktorene danner grunnlag for vår undersøkelse og sammenligning av hva skolene med og uten prosjekt faktisk gjør av innsats for læringsmiljøet.

## Kapittel 2: Metodisk og teoretisk tilnærming

I den samlede evalueringen av læringsmiljøets satsingen benyttes både kvalitative og kvantitative metoder for datainnsamling og analyse. Den kvalitative tilnærmingen omfatter tekstanalyse av prosjektbeskrivelser,<sup>7</sup> samt strategidokumenter og planer som skoleeierne og skolene har utviklet. Dessuten benyttes intervjuer med aktører på skoleeiernivå, skoleledere samt lærere. Den kvantitative tilnærmingen brukes til å kartlegge skoleeieres og skolars vurderinger og bruk av satsingens veiledningsmaterie<sup>8</sup> og til å måle effekter av prosjektene gjennom analyser av utviklingen av læringsmiljøet sammenlignet med skoler som ikke har prosjekter. Ved å benytte ulike metoder og gjennomføre ulike analyser, vil vi kunne få en breiere forståelse av prosessene i gjennomføringen av satsingen.

I denne femte delrapporten bygger vi både på kvantitative og kvalitative data. De kvantitative dataene er hentet fra Utdanningsdirektoratets undersøkelser Spørsmål til Skole-Norge 2010, 2011, 2012 og 2014. Alle undersøkelsene er gjennomført av NIFU. Hovedvekten av rapporten er en kvalitativ undersøkelse basert på dybdeintervjuer. Skriftlige dokumenter fra skoleeiere og skoler er også lagt til grunn som støtte i analysen av intervjuene. Her har vi fulgt opp både den kvalitative undersøkelsen til skoleeiere og skoler med prosjekt om kjennskap til bruk av satsingens veiledningsmateriale fra 2010 (første delrapport) og den kvalitative undersøkelsen av skoleeiere og skoler om systemer og rutiner for læringsmiljø gjennomført i 2011/2012 (tredje delrapport). Undersøkelsen som presenteres her gir oss muligheter til å se utviklingen av satsingen.

## Datagrunnlag for delundersøkelsene

Hovedtyngden av datamaterialet er basert på caseundersøkelser av fem skoleeiere som har fått innvilget prosjekt og fem skoleeiere som ikke er innvilget læringsmiljøprosjekt. I tillegg har vi, som nevnt, benyttet funn fra Utdanningsdirektoratets survey Spørsmål til Skole-Norge som NIFU har gjennomført i 2010, 2011, 2012 og 2014.<sup>9</sup> Ti skoleeiere med i alt 13 skoler inngår i utvalget. Skoleeierne er fordelt på tre regioner som dekker hele landet, Region 1 Øst, Region 2 Sør- og Vestlandet og Region 3 Midt- og Nord-Norge. Utvalget av skoler er bredt og omfatter barnetrinn, ungdomstrinn og videregående skole. Også skoleeierne med og uten prosjekt representerer variasjoner med hensyn til organisering og størrelse.

---

<sup>7</sup> Se andre delrapport: Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2011) Systematisk analyse av skolenes prosjektbeskrivelser: mål, virkemidler og kriterier for måloppnåelse.

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre\\_laringsmiljo\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf?epslanguage=no)

<sup>8</sup> De kvantitative dataene i første delrapport er hentet fra surveyen «Spørsmål til Skole Norge våren 2010» utført av NIFU STEP, se Vibe og Sandberg (2010),

[http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/felles\\_sporring\\_v2010.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/felles_sporring_v2010.pdf)

<sup>9</sup> Vibe, Nils og Nina Sandberg (2010) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010*. Rapport 14/2010, NIFU STEP,

Vibe, Nils (2012) *Spørsmål til Skole-Norge 2011*. Rapport 5/2012, NIFU,

Vibe, Nils og Elisabeth Hovdhaugen (2012) *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012*. Rapport 47/2012, NIFU,

Vibe, Nils og Berit Lødding (2014) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014*. Rapport 26/2014, NIFU.



I denne delundersøkelsen har vi lagt størst vekt på delvis strukturerte dybdeintervju som datainnsamlingsmetode, slik som ved intervjuundersøkelsen i de samme kommunene og på de samme skolene i 2011/2012. I tillegg til intervjuene inngår skoleeierens tilstandsrapporter og kvalitetsutviklingsplaner i datamaterialet til delrapporten. I skoleeierbegrepet inngår både kommunen og fylkeskommunen som politisk enhet og kommuneadministrasjonen. Skoleeierinformantene representerer først og fremst kommunens skoleadministrasjon, men de er igjen underlagt beslutninger fattet av kommunestyret/fylkestinget. Intensjonen var å intervjuer både skoleledere og lærere ved hver enkelt skole. Det har dessverre ikke vært mulig å få intervjuer alle de samme informantene som i 2011/2012-undersøkelsen. I en av kommunene uten prosjekt fikk vi dessverre heller ikke, av praktiske årsaker, gjennomført intervju med representant for skoleeier. Fordelingen av informanter framgår av tabell 2.1

Tabell 2.1 Informanter caseundersøkelser 2013/2014

Informant	Kommuner med prosjekt	Kommuner uten prosjekt	I alt
Skoleeier	5	5	10
Skoleleder	6	7	13
Lærer	8	7	15
I alt	19	19	38

Hensikten med intervjuene var å få informasjon om skoleeierens og skolens arbeid med læringsmiljøet, både de som har prosjekt og de som ikke har og hvordan arbeidet hadde utviklet seg siden første gangs intervjuer i 2011/2012. Ved å intervjuer informanter med ulike roller i skolen, ønsket vi å få fram de ulike aktørenes vurderinger fra deres ståsted. Intervjuene tok utgangspunkt i to intervjuguider, en til informanter på skoleeiernivå og en til informanter på skolenivå, begge med spørsmål knyttet til evalueringens problemstillinger. Den oppfølgende intervjurunden ble gjennomført i 2013/2014, og hensikten var her både å undersøke utviklingen i det generelle arbeidet med læringsmiljøet og i prosjektene for skoleeiere og skoler med prosjekt. I tillegg undersøkte vi også skoleeierens og skoleledernes kjennskap til satsingen og bruk av veiledningsmateriell/nettressurser, som en oppfølging av den kvalitative undersøkelsen om som ble gjennomført i 2010.<sup>10</sup>

I intervjuene med representanter for skoleeierne har vi etterspurt skoleeiers arbeid med læringsmiljøet og samarbeid med skolene. For skoleeiere med prosjektskole(r), har vi også spesifikt etterspurt skoleeierens involvering i prosjektet og vurdering av skolen(e)s arbeid. I intervjuene med skolelederne har vi gått videre inn på hvilken rolle skoleeier og skoleeiers støtteapparat har i arbeidet for å fremme elevens trygghet, helse, trivsel og læring. Her har vi også vært opptatt av skoleleders rolle. Vi har spurt skolelederne hvordan de vurderer betydningen av relasjonen til lærerne og hvordan de involverer dem i arbeidet

<sup>10</sup> Undersøkelsen i 2010 ble foretatt som intervjuer med representant for skoleeier, skoleledelse og lærere i seks kommuner som ikke inngår i de to seinere intervjuundersøkelsene.

med læringsmiljøet. I tillegg har vi spurt skoleeiere og skoleledere om kjennskap til og bruk av Utdanningsdirektoratets veiledninger og nettressurser.

## Datamaterialets pålitelighet og gyldighet

Delundersøkelsen er del av en større evaluering av satsingen *Bedre læringsmiljø*. Utdanningsdirektoratet har tildelt prosjektmidler til de skolene/kommunene med prosjekt som er inkludert i delundersøkelsen. I intervjusituasjonen kan vi forskere ha blitt oppfattet som del av en virksomhet som har til hensikt å kontrollere gjennomføringen av prosjektet. Dette kan føre til at fortroligheten i intervjusituasjonen begrenses, men også til mistillit fra informantene. Samtidig kan det tenkes at informantene vil kunne understreke positive sider ved prosjektet og underkommunisere utfordringer, fordi evalueringen skaper usikkerhet for prosjektet. Den første utfordringen er møtt med informasjon til informantene om delundersøkelsen og prosjektet som helhet. Den andre utfordringen møtes ved at vi undersøker samme skole/skoleeier på to ulike tidspunkt. Det er imidlertid viktig å reflektere over disse metodiske utfordringene i fortolkningen av intervjumaterialet.

Vi vil understreke at casestudier gir begrensede muligheter for generaliseringer. Det er foreløpig få studier av hva det utvidete skoleeieransvaret medfører og hvordan det utøves. I så måte er dette å betrakte som et nybrottsarbeid, der det vil være viktig å forfølge studiens hovedfunn både i bredden og dybden. En styrke ved undersøkelsens tilnærming er at problemstillingene er studert fra flere aktørers synsvinkel og at undersøkelser er gjennomført i de samme kommunene og fylkeskommunene på to ulike tidspunkt. Gjennom oppfølgingsstudier får vi imidlertid muligheter til å sammenligne funn fra to undersøkelsestidspunkt. Det gir et godt grunnlag for å antyde sammenhenger knyttet til trekk ved utforming av tiltak og de ulike kontekstene læringsmiljøarbeidet gjennomføres i, og et godt grunnlag for en breiere og mer robust analyse.

Gjennom å benytte et iverksettingsteoretisk perspektiv, blir analysen knyttet til en forskningstradisjon med en rik litteratur fra empiriske studier av iverksetting av offentlig politikk. Det styrker også studiens generaliseringspotensiale.

## Et iverksettingsteoretisk perspektiv på Bedre læringsmiljøsatsingen

Den nasjonale satsingen *Bedre læringsmiljø* iverksettes på lokalt nivå, skoleeier- og skolenivå. Når vi skal evaluere iverksettingen av satsingen er vi opptatt av *resultatene*, det vil si hvordan satsingen iverksettes på skoleeier- og skolenivå, altså hvordan tiltaket har blitt mottatt, festet seg og blitt integrert i skoleorganisasjonen, både av skoleeiere og skoler med eget prosjekt i satsingen og skoleeiere/skoler uten prosjekt.

Vår teoretiske tilnærming vektlegger hvordan mål og virkemidler forstås innenfor den organisatoriske konteksten der politikken iverksettes. Samspillet mellom kontekst og fortolkning av tiltaket blir derfor sentralt. Evalueringen av Bedre læringsmiljøsatsingen handler dermed ikke så mye om hvor vellykket gjennomføringen er, men hvordan skoleeier og skolen som organisasjon utgjør bestemte rammer for iverksettingen og hvordan iverksettingen igjen påvirker organisasjonen.

Ambisjonen vår er å bidra med innsikt i hvordan et offentlig tiltak som innebærer nye ideer, verdier, interesser og bestemte oppfatninger om mål middelsammenhenger (jf. satsingens kunnskapsgrunnlag), kan gjennomføres innenfor etablerte organisasjonsstrukturer, det vil si i skolen. Et iverksettingsperspektiv kan også bidra til å få fram kompleksiteten i gjennomføring av denne formen for offentlige tiltak. Ofte vil offentlige tiltak være tvetydige og åpne for konflikter. Selv om målsettingene ikke i seg selv er konfliktfylte, kan de fortolkes og medføre at ulike aktører som er involvert i gjennomføringen forstår målsettingene på ulike måter (Pressman og Wildawsky 1973).

Med iverksetting forstår vi altså de prosessene som utspiller seg fra et offentlig tiltak er vedtatt til resultatene kan identifiseres (jf. Ferman 1990), her vil det si det som skjer mellom beslutningen om å vedta Bedre læringsmiljø satsingen og utfallet av den. Vår analytiske tilnærming bygger på Søren Winters (2003) integrerte iverksettingsmodell som omfatter flere kategorier av forklaringsvariabler. Heri ligger en aksept av at iverksetting av politikk ikke kan betraktes ut fra en rasjonell mål–middelforståelse, men at utforming av politikk skjer ulike steder og på ulike nivåer i løpet av gjennomføringsprosessen (jf. Ingraham 1987).

Den integrerte iverksettingsmodellen (Winter 2003) forutsetter at karakteristika ved tiltaket, policydesign, og trekk ved selve iverksettingsprosessen har betydning for utfallet. *Policydesign* dreier seg om trekk ved tiltakets mål og midler samt relasjonen mellom disse. Denne relasjonen forstår vi som dynamisk og kontinuerlig. Ved å analysere satsingens policydesign får vi fram hvilke verdier og tradisjoner som former tiltaket og om disse er i samsvar eller konflikt med etablerte normer og praksiser på skoleeier- og skolenivå. Dette utgjør sentrale elementer i den institusjonelle dimensjonen ved iverksetting. *Iverksettingsprosessen* omfatter aktørenes skoleinterne tilpasninger til det nye tiltaket og samarbeid og relasjoner til andre aktører, og først og fremst andre skoler og skoleeier. Iverksettingsprosessen berører både den politiske og praktiske dimensjonen ved iverksetting. Ved å fokusere på iverksetting som prosess, blir aktørers interesser og handlinger viktige. Iverksetting foregår over tid og omfatter samhandling mellom aktører på ulike nivåer.

Det er fremhevet at *lederskap* som forener struktur og kultur, er en positiv faktor i fremgangsrike skoler (Höög og Johansson 2010). Slike skoleledere er resonnerende og fører en åpen dialog med lærerne. De er videre innforstått med skolens mål og oppdrag og inntar en tydelig pedagogisk ledelse (Törnsen 2009). Rektorer i fremgangsrike skoler er opptatt av sosiale og akademiske mål og de er relasjons-, oppgave-, endrings- og verdiorienterte i sitt lederskap (Day et al. 2007, Leithwood et al. 2010, Silins og Mulford 2003). Dette innebærer at skoleleders rolle i gjennomføringen av denne formen for satsinger er spesielt viktig. Vi vektlegger derfor relasjonen mellom rektor og lærerne: hvordan ledelsen forstår oppdraget, tilrettelegger for og viser vilje til gjennomføring (jf. Sannerstedt 2001). Betydningen av ledelse er også sentralt i *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet* som presenterer Utdanningsdirektoratets kunnskapsgrunnlag for satsingen.

*Lærerne* er de sentrale iverksetterne i skolen. De kan karakteriseres som bakkebyråkratene (street level bureaucrats, jf. Lipsky 1982). To forhold kan trekkes fram som spesielt viktige for lærernes gjennomføring av satsingen, for det første, *lærernes*

*kompetanse, for det andre, klasseromsarbeidet og organisering av virksomheten i klasserommet.* Gustafsson og Myrberg (2002) trekker konklusjonen at lærernes kompetanse er den enkeltstående faktoren som har størst forklaringskraft på hvorfor elever i ulik grad lykkes, til tross for likartede sosioøkonomiske forutsetninger. Kompetanseheving er et viktig virkemiddel i satsingen. Erfaringene med kurs, lokal veiledning og hvordan lærerne tar i bruk ny kunnskap er derfor viktig å undersøke, spesielt for skolene med prosjekt i satsingen. Forskning om klasseromsarbeidet og lærerens organisering av virksomheten i klasserommet viser at det viktigste for læring er at læreren presenterer stoffet tydelig og innlevelsfullt, er orientert og fokusert på de oppgaver som skal løses, og stiller høye forventninger til elevene (Creemers 1994, Scheerens og Bosker 1997, Hill og Rowe 1996). Dette er dessuten i tråd med Hatties metastudie som viser at lærerens relasjon til elevene er den vesentligste faktoren for læring (Hattie 2009). Dette innebærer at hvordan lærerne organiserer og gjennomfører undervisningen samt deres evner til å skape gode relasjoner til elevene, er avgjørende.

Organiseringen på den lokale skolen er også identifisert som en avgjørende faktor for framgangsrrike skoler. Et produktivt klima omfatter fokus på sentrale læringsmål, adekvat oppfølging, virksomhetsorientert personalutvikling, et profesjonelt lederskap, foreldremedvirkning, effektive pedagogiske metoder og høye mål (Scheerens og Bosker 1997, Harris 2010, Pont et al. 2008, Reynolds et al. 2011). Engasjement og en felles, kollektiv holdning er også fremhevet som viktig for å oppnå fremgang i læringsresultater (Höög og Johansson 2010, Lindberg 2010, Törnsten 2010, Bennich Björkman 2003 og Skolverket 2005). I hvilken grad skolene arbeider for å integrere arbeidet for elevenes psykososiale arbeidsmiljø med undervisningen samt skolens mål og virksomhet, er fokus i denne devalueringen.

Elevene er satsingens målgruppe. Trekk ved målgruppa og deres atferd er også sentrale forklaringsvariabler i den integrerte iverksettingsmodellen. Elevenes erfaringer med læringsmiljøet er dekket i delrapport 4, der elevenes trivsel er kartlagt (Christensen et al 2013).

## Gangen i rapporten

Rapporten er delt i tre hoveddeler. Del I (kapittel 3) *Skoleeiere, skoleledere og satsingens veiledningsmateriell* omhandler delprosjekt C og analysen av hvordan skoleeiere og skoleledere erfarer satsingens nettressurser som nyttige og relevante.

Del II (kapittel 4) *Skoleeiere og læringsmiljø* omfatter delprosjekt D i evalueringsprosjektet og svarer på følgende problemstillinger:

- Hvordan er skoleeieres ivaretagelse av kravet om å ha et forsvarlig system for å sikre elevenes rettigheter videreført i siste fase av den nasjonale satsingen?
- Hva karakteriserer deres forsvarlig system og hvordan er det videreutviklet?

Vi analyserer først skoleeiers rutiner for støtte og oppfølging av skoler. Deretter ser vi på hva skoleeierne har fokusert på i læringsmiljøarbeidet i den siste fasen av satsingen samt hvilke utfordringer skoleeierinformantene mener er de største for læringsmiljøet i kommunen/fylkeskommunen. Deretter utforsker vi hvordan skoleeierne vurderer egen innsats og suksesskriterier for å lykkes. Er funnet fra den første intervjuundersøkelsen om

små forskjeller mellom skoleeiere som deltar i satsingen og skoleeiere som ikke deltar fortsatt gjeldende? Denne delen er hovedsakelig basert på intervjuer med ansatte i skoleadministrasjonen i de ti kommunene/fylkeskommunene som inngår i undersøkelsen.

Del III (kapittel 5) *Hvordan foregår arbeidet med å sikre elevene et godt læringsmiljø på skolenivået?* omfatter delprosjekt E i evalueringsprosjektet og svarer på disse problemstillingene:

- Hvordan bidrar satsingen til at skoleleder sørger for et bedre læringsmiljø på den enkelte skole?
- Hvordan opprettholdes en god praksis i skolen?

Denne delen er basert på intervjuer med skoleledere og lærere. Her analyserer vi skolenivåets forståelse av læringsmiljø, og deretter prosjektskolenes gjennomføring av prosjekt og forsøk på å integrere læringsmiljøarbeidet i skolens virksomhet. Videre analyserer vi relasjonen mellom skole og skoleeier, før vi undersøker hvordan skoleleder legger til rette for et godt læringsmiljø. Vi avslutter med en sammenligning av skoler med og uten prosjekt i satsingen.

## Del I

### Kapittel 3: Skoleeiere, skoleledere og satsingens veiledningsmaterieill

Satsingen *Bedre læringsmiljø* består av to hoveddeler. Den første omhandler et nettbasert veiledningsmaterieill som skolene frivillig kan ta i bruk i arbeidet med å sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø. I tillegg til veiledning i regelverket og rådgivningstjenesten for skoleanlegg, er det utviklet et eget opplegg for satsingen som heter *Materieill for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Det består av en rekke nettressurser åpent tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Nettressursene har blitt utviklet gjennom hele satsingsperioden fra 2009 og framover.

Den andre hoveddelen av satsingen består av finansiering og iverksetting av lokale prosjekter for arbeid med læringsmiljøet i kommuner og skoler. 87 prosjekter inngår i satsingen. I tillegg inngår 27 lokale prosjekter som er spesielt konsentrert om hjem–skole-samarbeid.

Dette kapittelet svarer på problemstillingen «Er det endring i hvordan skoleeiere og skoleledere bruker satsingens veiledninger og materieill, og oppfattes dette som nyttig og relevant?» *For det første* undersøker vi om skoleeiere benytter nettressursene og i så fall om dette har betydning for deres innsats og støtte til skolens læringsmiljøarbeid. Vi kan på den ene siden anta at det er en positiv sammenheng mellom skoleeiers bruk av ressursene og støtten til skolene. På den andre siden kan det antas at direktoratets nettressurser kan kompensere for manglende skoleeierstøtte.

*For det andre* utforsker vi om nettressursene møter skolelederens behov for veiledning og støtte. Vi vil diskutere forutsetningene for at skoleledere bruker ressursene og hvilke erfaringer de har med dem. For eksempel er det interessant om skolelederens bruk av nettressurser henger sammen med hvordan skolen arbeider for å fremme elevenes trygghet, helse, trivsel og læring. Samtidig er det viktig å undersøke sammenhengen mellom skoleledernes bruk av nettressursene og læringsmiljøarbeid: er det større fokus på læringsmiljøet ved skoler som bruker nettressursene?

NIFU har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført spørreundersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge de siste årene (siden 2009). I fire av undersøkelsene siden *Bedre læringsmiljø*satsingen ble lansert, har det vært stilt spørsmål til skoleledere og skoleeiere over hele landet om kjennskap til satsingen og bruk av materieill/nettressurser for satsingen. Disse undersøkelsene gir oss et innblikk i hvor kjent satsingen er og i hvilken grad materieill/nettressursene blir benyttet på skoleeier- og skolenivå. I 2010 gjennomførte vi en intervjuundersøkelse blant seks skoleeiere og skoler, der tre hadde nylig fått prosjekt i satsingen og tre var uten prosjekt. Her var også formålet å undersøke skoleeierens og skoleledernes kjennskap til satsingen. I tillegg var formålet å avklare behovet for veiledning og støtte i læringsmiljøarbeidet både på skoleeier- og skolenivå.

Kapittelet gir først en oversikt over funn fra de kvantitative undersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge i 2010, 2011, 2012 og 2014 (Vibe og Sandberg 2010, Helgøy og Homme

2010, Vibe 2011, Vibe og Hovdhaugen 2012, Vibe og Lødding 2014), før vi presenterer funn fra intervjuundersøkelsen vår i 2013/2014 om skolelederes vurdering av nettressursene som veiledning og støtte for å etablere systemer, rutiner og tiltak for å sikre elevenes rettigheter og et godt læringsmiljø.

## Spørsmål til Skole-Norge 2010–2014

Det kvantitative datagrunnlaget er hentet fra undersøkelsene Spørsmål til Skole-Norge gjennomført våren 2010, høsten 2011, høsten 2012 og våren 2014. Surveyundersøkelsene er gjennomført av NIFU blant et representativt utvalg skoleeiere og skoler. Undersøkelsene inneholdt spørsmål om hvorvidt skoleeierne og skolene kjenner til satsingen og om de benytter seg av materialet. Vi vil her gi en summarisk oversikt over dette materialet og viser til NIFUs egne rapporter for detaljer i undersøkelsene.<sup>11</sup> Tabell 3.1 oppsummerer funn om kjennskap til satsingen fra de fire undersøkelsene og er basert på litt ulike tabellframstillinger i rapporteringene for de enkelte årene.<sup>12</sup>

Tabell 3.1 Kjennskap til satsingen

	2010	2011	2012	2014
Kjennskap til satsingen	% Ja (N)	% Ja (N)	% Ja (N)	% Ja (N)
Barneskole	83(N=329)	82(N=398)	80(N=339)	95(N=311)
1–10-skole	83(N=145)	85(N=186)	77(N=137)	98(N=116)
Ungdomsskole	85(N=94)	76(N=113)	77(N=119)	96(N=80)
Videregående	84(N=88)	74(N=98)	68(N=93)	97(N=87)
Alle skoler	84(N=656)	(N=795)	77(N=688)	96(N=594)
Kommune		92(N=109)	86(N=111)	97(N=92)
Fylkeskommune	88(N=16)	88(N=16)	95(N=19)	100(N=15)
Alle skoleeiere	92(N=122)		88(N=130)	98(N=107)

<sup>11</sup> Vibe, Nils og Nina Sandberg (2010) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010*. Rapport 14/2010. NIFU STEP, Vibe, Nils (2012) *Spørsmål til Skole-Norge 2011*. Rapport 5/2012. NIFU, Vibe, Nils og Elisabeth Hovdhaugen (2012) *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012*. Rapport 47/2012. NIFU, Vibe, Nils og Berit Lødding (2014) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014*. Rapport 26/2014.

<sup>12</sup> Spørsmål tabellen refererer til:

- 2010, 2011: «Utdanningsdirektoratet lanserte høsten 2009 satsningen *Bedre læringsmiljø*. Kjenner du til denne satsningen?»
- 2012: «Kjenner du til satsningen «Bedre læringsmiljø?»
- 2014: «Har skolen/skoleeier brukt noen av disse nettressursene?» Her var «Kjenner ikke til dem» et svaralternativ. Vi har tolket svarene slik at alle som ikke har krysset av for dette alternativet kjenner til satsingen.

Tabellen viser at i 2010 svarte 84 % av skolene at de kjente satsingen. Om det er barneskoler, kombinerte skoler, ungdomsskoler eller videregående skoler hadde ingen betydning for svarene. Andelen skoleeiere som kjente satsingen var enda høyere. Hele 92 % svarte bekreftende på spørsmålet. Tallene for 2011 og 2012 er noe lavere, og her peker ungdomsskoler og videregående skoler seg ut ved at noe færre har kjennskap til satsingen. For skoleeierne er tallene stabile, ved at omlag 90 % kjenner satsingen alle tre årene. Tallene fra 2014 viser at minst 95 % av alle skoler og skoleeiere som har svart kjenner satsingen. Men her har ikke undersøkelsen direkte referert til satsingen i seg selv, men til satsingens nettressurser. Vi kan imidlertid anta at satsingen nå er blitt kjent blant så godt som alle skoler og skoleeiere uavhengig av skoleslag.

Hvor har skolene og skoleeierne fått informasjon om satsingen? Dette spørsmålet er stilt i 2010, 2011 og 2012. Alle tre årene var det to informasjonskilder som pekte seg ut, nemlig Utdanningsdirektoratets nettsider [www.udir.no](http://www.udir.no) og e-post fra Utdanningsdirektoratet.

Respondentene som har svart at de kjenner til satsingen, er også blitt spurt om de bruker materialet i satsingen.<sup>13</sup> Tabell 3.2 gir en oversikt over bruk av nettressursene i Bedre læringsmiljøets satsingen som er tilgjengelig for skoler og skoleeiere.

Tabell 3.2 Bruk av materiell/nettressurser om læringsmiljø

	2010	2011	2012	2014
Bruk av materiell/nettressurser	% Ja (N)	% Ja (N)	% Ja (N)	% Ja (N)
Barneskole	37 (262)	62 (N=327)	67 (N=270)	81 (N=311)
1–10-skole	42 (118)	53 (N=158)	70 (N=105)	83 (N=116)
Ungdomsskole	31 (78)	63 (N=86)	65 (N=92)	86 (N=80)
Videregående	30 (74)	48 (N=73)	56 (N=63)	82 (N=87)
Alle skoler	36 (N=532)		66 (N=530)	82 (N=594)
Kommune		72 (N=100)	77 (N=96)	85 (N=92)
Fylkeskommune	57 (N=14)	64 (N=14)	72 (N=18)	93 (N=15)
Alle skoleeiere	49 (N=110)		76 (N=114)	86 (N=107)

<sup>13</sup> Spørsmål tabellen refererer til:

2010, 2011, 2012: "Satsingen Bedre læringsmiljø inneholder nettbasert veiledning og materiell. Har din skole benyttet noe av dette materialet og/eller veiledningen?"

2014: Har skolen/skoleeier brukt noen av disse nettressursene

...om klasseledelse?

...om elevrelasjoner og sosial kompetanse?

...om hjem-skole-samarbeid?

...om skolen som organisasjon og skoleledelsens arbeid med elevenes læringsmiljø?"



Tabellen viser at flere og flere skoler og skoleeiere benytter seg av materiell/nettressurser om læringsmiljø og andelen som bruker ressursene øker fra år til år. Selv om tallene ikke er helt sammenlignbare, kan vi anta at veksten er størst fra første året, 2010, da nettressursene nylig var blitt tilgjengelig, og 2011. Også mellom 2012 og 2014 har det skjedd store endringer i bruken, der 8 av 10 skoler og 9 av 10 skoleeiere svarer at de bruker materialet. Som nevnt er spørsmålsstillingen noe ulik i 2014, men det er god grunn til å anta at materialet nå når ut til, og i større og mindre grad blir benyttet av, langt de fleste av landets skoler og skoleeiere. I 2014 finner Vibe og Lødding (2014, s. 22) at 62 % av skolene og 72 % av skoleeierne har brukt alle fire typer nettressurser (om klasseledelse, elevrelasjoner og sosial kompetanse, om hjem-skole-samarbeid og om skolen som organisasjon og skoleledelsens arbeid med elevenes læringsmiljø). 82 % av skolene og 86 % av skoleeierne har brukt minst en av typene. Blant skolene er ungdomsskolene de som benytter ressursene hyppigst, mens videregående bruker ressursene minst.

I Spørsmål til Skole-Norge 2014 har skoleledere og skoleeiere også blitt bedt om å svare på spørsmål om hvordan de bruker nettressursene. Vi gjengir her en tabell fra Vibe og Lønning (2014) som viser hvordan ressursene er brukt. Svarprosentene er beregnet på basis av alle skoler og skoleeiere i undersøkelsen, inkludert dem som ikke har benyttet ressursene. Tabellen skiller heller ikke mellom typer av ressurser som er benyttet.

*Tabell 3.3 Måten nettressurser om læringsmiljø brukes på hos skoler og skoleeiere (Vibe og Lødding 2014:22)*

Hvordan har dere brukt/ bruker dere ressursene?	Skoleledere %	Antall (N=)	Skoleeiere %	Antall (N=)
Har lest på sidene for å oppdatere meg i min stilling	67 %	594	64 %	108
Har viderefremidlet informasjon om ressursene til lærerne på skolen/til skolene i kommunen	64 %	594	65 %	108
Har brukt ressursene som del av et planlagt utviklingsarbeid	58 %	594	41 %	108
Har brukt ressursene i forbindelse med kompetanseutvikling for lærerne	50 %	594	33 %	108
Har brukt ressursene i forbindelse med lederutvikling ved skolen/i kommunen	14 %	594	27 %	108
Har brukt ressurser i forbindelse med konkret læringsmiljø saker som har oppstått	22 %	594	27 %	108
Annet (spesifiser nærmere)	1 %	594	1 %	108

To tredjedeler av respondentene svarer at de har brukt nettressursene til å oppdatere seg selv og at informasjonen blir viderefremidlet. Seks av ti skoler og fire av ti skoleeiere bruker

ressursene i planlagt utviklingsarbeid. Halvparten av skolene og nærmere tre av ti skoleeiere har brukt ressursene i lederutviklingsarbeid. Noen færre har brukt ressursene i forbindelse med konkrete læringsmiljø saker. Vibe og Lødding viser til at store skoler i større grad enn mellomstore og små skoler bruker ressursene i del av det planlagte utviklingsarbeidet. NIFU-forskerne finner ingen geografiske forskjeller for måten ressursene brukes på, heller ikke forskjeller mellom private og offentlige skoler (ibid.)

## Kvalitativ intervjuundersøkelse 2010

I 2010 gjennomførte vi en intervjuundersøkelse blant 6 skoleeiere og 6 skoler om deres behov for veiledning og støtte. Undersøkelsen utfyller kartleggingen om kjennskap til og bruk av nettressurser i *Bedre læringsmiljø*satsingen samme år. I tillegg bidrar undersøkelsen med supplerende erfaringer og synspunkter på hvordan skoler og skoleeiere arbeidet med læringsmiljø dette året.

Intervjuundersøkelsen viste at både skoleeiere og skoler hadde behov for støtte og veiledning i læringsmiljø arbeidet. Skoleeiere erfarte et større press på å ivareta ansvaret for kvalitet i skolen, og hadde behov for virkemidler og legitimitet til å gjennomføre tiltak. Slik skoleeiere så det, ville en nasjonal satsing som *Bedre læringsmiljø* kunne bidra til dette. Skolene hadde behov for støtte og veiledning på en rekke områder: mobbeproblematikk, disiplinutfordringer, svekket omdømme, dårlig fungerende organisasjon og samarbeid samt manglende ansvarstaking i ulike ledd. Det skolene ønsket, var eksterne blikk på egen organisasjon og en grunnleggende gjennomgang av egen virkemåte.

Intervjuundersøkelsen viste også at veiledningsmateriellet innenfor satsingen *Bedre læringsmiljø* var kjent blant informantene, men i ulik grad. Forutsetningen for at materiellet ble tatt aktivt i bruk, var, ifølge informantene, at de oppfattet det som nyttig og i tråd med skoleeiers og skolens situasjon og problemfokus der og da. Dermed framsto det som viktig at materiellet fanget interessen og dekket et behov. Veiledningsmateriellet konkurrerte med en rekke andre informasjons- og kunnskapskilder. Både skoleeiere og skoleledere var klare på at de silte informasjon og videreformidlet de de mente var mest nyttig.

Blant skoleeiere og skoler som var engasjert i arbeid med læringsmiljøet, ble det vurdert som svært positivt at Utdanningsdirektoratet tilbød veiledningsmaterieell og materiellet ble vurdert som et godt arbeidsredskap. Skoleeiere og skoleledere la vekt på at materiellet var forskningsbasert, noe som gjorde det lettere å legitimere at det skulle brukes i egen organisasjon.

Av skoleeiere og skoler som hadde tatt materiellet i bruk, syntes skoleeierne mer positive enn skolene, hvor noen uttrykte kritikk mot direktoratets definisjon av læringsmiljø. Hovedinntrykket var imidlertid at veiledningsmateriellet ble sett på som et viktig bidrag i skoleeiers og skolers arbeid med læringsmiljøet.

Læringsmiljøtiltak hadde vært på agendaen lokalt før satsingen ble lansert både i kommuner med og uten prosjekt. Vi fant altså ikke at satsingen hadde utløst prosjekter, men heller at lokalt initierte prosjekter har latt seg innpasse i satsingen. Satsingen fikk dermed en viktig funksjon i å støtte og realisere lokale prosjektideer med læringsmiljø som tema.

Samarbeid om læringsmiljø mellom skoleeier og skole framsto i noen kommuner som stimulerende for skolenivået, og dermed en viktig betingelse for læringsmiljøtiltak. For skolene med prosjekt, var skoleeierne den nærmeste støttespilleren. Sammen hadde de felles interesse for å drive skoleutviklingsprosjekter i kommunene. I tillegg var det viktig for skolene med prosjekt at skoleeier har støttet opp under skolens kontakt med universitets- og høgskolemiljøer, eller med andre fagmiljøer for ekstern veiledning. Ikke minst var skoleeier avgjørende for at prosjektene var kommet inn under satsingen.

Intervjuundersøkelsen avdekket også eksempler på at prosjektdeltakelse kunne kompensere for opplevelsen av manglende støtte fra skoleeier. En skole med tidligere prosjekterfaring viste til hvor viktig det var for skolens utvikling å være med på prosjekt og delta i en større sammenheng med nettverk av flere skoler og med faglig veiledning på universitets- /høgskolenivå. For noen av de engasjerte rektorenes del, hadde ikke satsingen avgjørende betydning for skolens læringsmiljøarbeid - veiledningsmateriellet ble oppfattet som mer eller mindre relevant - men det å få prosjektstøtte, lettet skolens arbeid. For andre var veiledningsmateriellet viktig i utformingen av prosjektet og videre planer for utviklingen ved skolen. At veiledningsmateriellet er tilgjengelig for alle og for dem som ønsker det, syntes derfor å være viktig.

Når det gjelder skoleeiere, var også hovedinntrykket her at de skoleeierne som hadde fokus på utviklingsprosjekter i skolen, var de som var engasjert og kjente til satsingen. I tre av kommunene i undersøkelsen fant vi sammenfall mellom skoleeierens og skoleledernes fokus på læringsmiljø. Dette gjaldt to av kommunene med prosjekt og en kommune uten prosjekt. Hvorfor det var sammenfall i noen kommuner og ikke i andre, var ikke åpenbart. En antakelse er at det har betydning hvilket fokus politikerne i kommunene har på skole, om politikerne har mål for innholdet i den lokale skolen. Men også kommunal organisering ble antydnet som en mulig forklaring. Tonivåorganisering kan innebære at skolefaglig administrasjon på kommunalt nivå er skåret ned til et minimum, og ansvaret for innholdet i skolen er delegert til skolenivå. Det var imidlertid tonivåkommuner i undersøkelsen, hvor skoleeier var blitt mer og mer opptatt av læringsmiljø og å være støttespiller for skolene. Den forsterkede innsatsen fra kommunenivået syntes å komme av dårlige erfaringer med å overlate kvalitetsutviklingen til skolenivået. Andre forhold som vi antok kunne virke inn, var kommunestørrelse, kommuneøkonomi og kompetanse på kommunenivå.

Hovedkonklusjonen fra intervjuundersøkelsen i 2010 er at satsingen og veiledningsmateriellet ble positivt mottatt og hadde virket som en pådriver for skoleeiere og skoler som allerede hadde fokus på læringsmiljøet. Utfordringen for skolene var å integrere arbeidet med læringsmiljøet i skoleeierens og skolens helhetlige og kontinuerlige kvalitetsarbeid.

## Skoleeieres behov for veiledning, bruk og opplevd nytte av veiledningsressursene 2013/2014

Skoleeiere generelt kjenner godt til direktoratets nettressurser og er blant dem som bruker materialet mest, ifølge NIFUs spørreundersøkelse til Skole-Norge. Det er interessant å merke seg at fylkeskommunale skoleeiere er de som bruker materialet mest i 2014 og at

bruken har økt fra 57 % i 2010 til 93 % i 2014. Dette sammenfaller med funn fra de to fylkeskommunale skoleeierne i som inngår i våre kvalitative undersøkelser fra 2011/2012 og 2013/2014.

### Skoleeiere med prosjekt

Ikke uventet hevder alle skoleeiere med prosjekt at de bruker materialet, at de finner det nyttig og at det i noen grad har satt sitt preg på måten de driver utviklingsarbeid på. Noen sier også at de har nytte av å koble sammen materiell på ulike områder. Den fylkeskommunale skoleeieren med prosjekt har lagt til grunn og samlet materiell for både læringsmiljø og vurdering for læring. Prinsippene i veiledningsmaterialet har i stor grad styrt begge de to utviklingsområdene hos skoleeier:

Dette henger sammen som hånd i hanske (...) Det er jo, jeg tenker at undervisning, altså god undervisning, god læring det er egentlig essensen i det som ligger i disse fire prinsippene som utdanningsdirektoratet har satt for god underveisvurdering: At de skal ha klare mål og kriterier, de skal vite hva de kan, og de skal vite hva de skal gjøre for å bli bedre og skal delta (Intervju 34, skoleeier).

Skoleeiere med prosjekt er opptatt av å begrunne innsatsen til de elementene som direktoratet har satt opp som avgjørende for godt læringsmiljø. I tillegg referer skoleeiere til at det er en fordel at materialet er forskningsbasert. Det gir dem trygghet for at anbefalingene de gir til skolene er belagt og kvalitetssikret, og det gir større slagkraft bak anbefalingene til skolene. Et eksempel her er en skoleeier som syntes at noen av skolene av «lettvinthetsårsaker» tok i bruk programmer innenfor et område i stedet for å lage egne rutiner. Skoleeier viste til forskning som påviste at bruk av programmer i sin helhet, ikke var det som virket best. Dermed kunne skoleeier anbefale at skolene i stedet brukte en blanding av programmer og gjorde egne tilpasninger, etter behov.

Skoleeierne er klare på at veiledningsmaterialet har blitt bedre og lettere tilgjengelig fordi direktoratet har organisert det på en bedre måte. Det trekkes frem at noen områder, som for eksempel veilederne for tilpasset opplæring og Ungdomstrinn i utvikling, er delt opp og målrettet i forhold til skoleeiere, skoleledere og lærere. Det fremheves også som positivt at stoffet som ligger på nettsidene er blitt enda bedre tematisk organisert.

En skoleeier trekker frem at selv om det er mye materiell som er nyttig, er veilederne knyttet til lovverket, rapportering og systemer til mindre nytte. Disse veilederne er, ifølge denne skoleeierinformanten, for omstendelige og til liten hjelp. Imidlertid hadde skoleeier søkt hjelp og funnet andre nettbaserte verktøy.

Selv om skoleeierne i stor grad benytter materialet og vurderer det som nyttig og bra, sier de fleste at de kunne brukt det enda mer. Her er det en travel hverdag og knapphet på tid som er grunnen til at de ikke bruker det mer. Det gir likevel en trygghet i å vite at «du kan hente informasjon når du trenger det».

### Skoleeiere uten prosjekt

I motsetning til forrige intervjurunde, ser vi nå at skolene uten prosjekt i større grad har fått kjennskap til innholdet i satsingen Bedre læringsmiljø, noe vi jo også gjorde dem oppmerksom på ved å stille spørsmål om ved første gangs intervju. Skoleeierne har i tillegg

satt seg mer inn i veiledningsmaterialet til Utdanningsdirektoratet. En skoleeier har, etter å ha engasjert foredragsholdere i kursing i læringsmiljø for skolene, observert at det er sammenhenger mellom noen foredragsholdere og den tenkningen som gjennomsyrrer mye av veiledningsmateriellet. At den er forskningsbasert, ses det med positive øyne på, men skoleeier er noe bekymret for at flertallet av lærerne ikke setter seg inn i det verdifulle materiellet som ligger der. Mens skoleeier er opptatt av å spre kjennskapen nedover på skolenivå, mistenker de likevel at det er mest skoleleder som setter seg inn i materiellet.

En skoleeier fremhever spesielt videoene som ligger på nettsidene til direktoratet, og mener det er svært nyttig å gjøre bruk av dem direkte i kurs og samlinger med skolene.

Skoleeierne mener at utvikling av slike gode og nyttige nettressurser er et uttrykk for at direktoratet har utviklet sin støttefunksjon mer enn sin kontrollfunksjon:

Jeg opplever iallfall Udir som støttende. Da jeg var på konferanse i Oslo i forhold til to av våre skoler som er med i skolebasert kompetanseutvikling. Det som ble presentert der det var «støtte, støtte, støtte, kontroll». Altså i den rekkefølgen. (Intervju 8, skoleeier)

Funnet til NIFU om at mange bruker veiledningsmateriellet til faglig oppdatering, finner vi også igjen i våre intervjuer med skoleeierne. Mens noen skoleeiere lar det skinne gjennom at de anvender det konkret i oppfølging av skolene, er andre mer opptatt av å holde seg orientert og oppfordre skolene til å bruke materialet:

Vi har sendt ut lenker til alle skolene, og gjort dem oppmerksom på at her er det, gå inn og se om det er ting du kan bruke på personalmøtene, og som jeg sa har ungdomstrinnet brukt mange av de videosnittene til Thomas Nordahl. Det var en rektor som sa det så bra i går, at hun anså det som en plikt som rektor at hun skulle holde seg oppdatert på det som ligger på Udir og at hun bruker det. Hun er nok en av de litt mer bevisste, jeg tror ikke alle tenker sånn. Men veldig glad for at vi har noen som er så på, og vi har mange flinke rektorer det må jeg si. (Intervju 14, skoleeier)

## Skolelederes behov for veiledning og støtte 2013/2014

I intervjuundersøkelsen 2013/2014 har vi stilt spørsmål om skolelederne kjenner til nettressursene i satsingen, om de bruker dem og om de finner ressursene nyttige for læringsmiljøarbeidet. Alle skolelederne i undersøkelsen kjenner til Utdanningsdirektoratets nettressurser for Bedre læringsmiljøetsatsingen. Det er gjerne selvsagt at skolene med prosjekt både kjenner til og bruker ressursene fordi de har benyttet veiledningen «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet» i planleggingen av eget prosjekt (se Helgøy og Homme 2011).

Vi vil først presentere de sentrale synspunktene på nettressursene fra skolelederne med prosjekt, deretter fra skoleledere uten prosjekt i satsingen.

*«Jeg er stadig inne og kikker»<sup>14</sup>*

Hovedinntrykket er at skoleledere med prosjekt stadig er inne på Utdanningsdirektoratets nettsider og holder seg orientert om nettressursene. De fremhever både ressurser innenfor Bedre læringsmiljøetsatsingen, men også innenfor andre satsinger, for eksempel Vurdering for læring.

---

<sup>14</sup> Intervju 11, skoleleder

Ved fire av de seks skolene med prosjekt brukes ressursene jevnlig, men, ifølge skolelederne selv, bruker de ressursene på litt ulike måter. Det varierer for eksempel i hvilken grad de informerer om og oppfordrer lærerne til å bruke ressursene. De fleste har likevel brukt ressursene til kompetanseheving av lærerpersonalet og til planlegging av skolens utviklingsarbeid.

Gjennom å benytte nettressursene i planleggingen av utviklingsarbeidet, sikrer skolelederne at arbeidet blir forskningsbasert og i tråd med den nasjonale utdanningspolitikken. Det synes å være viktig både for legitimeringen av arbeidet både overfor lærerpersonalet, foreldregruppen og skoleeier.

Flere av skolelederne påpeker at ressursene er blitt mer konkrete og nyttige for skolen og at de kanskje har brukt vel mye tid på grunnlagsmaterialet til kompetanseheving blant personalet. Det skolen og lærerne har bruk for, er tips og maler de kan bruke i klasserommet, enten det gjelder undervisningen eller utviklingssamtaler.

På spørsmål om hvilke ressurser de benytter mest, fremheves videoer og ressurser om klasseledelse. Flere trekker også fram nettressursene for vurdering for læring, som flere av prosjektskolene har knyttet til læringsmiljøprosjektet.

Ingen av skolelederne baserer seg kun på nettressursene. Veiledninger, tips og opplegg herfra kombineres med andre programmer og tiltak i prosjektet. Noen prosjekter har også hatt eksterne veiledere med ferdige opplegg for læringsmiljøarbeid. Skolelederne «shopper» ressurser de finner nyttige i planleggingen av skolens utviklingsarbeid, i kompetanseheving av lærerne og som konkrete verktøy i læringsmiljøarbeidet.

Alle vurderer nettressursene positivt. Flere har ønske om å benytte ressursene enda mer, men opplever at tiden ikke strekker til.

*«Jeg henter ut ting på siden, ser hvor vi er og hva som ligger i tiden»<sup>15</sup>*

Spørsmål til Skole-Norge-undersøkelsene har vist at tilnærmet alle skoleledere kjenner Bedre læringsmiljø-satsingen og nettressursene. Dermed er det ikke uventet at også skolelederne uten prosjekt i satsingen kjenner både satsingen og nettressursene og at de bruker dem. Vi har sett at skoleledere med prosjekt bruker nettressursene i ulik grad og til ulike formål. Slik er det også med skoleeiere uten prosjekt. I tillegg har fire av kommunene uten prosjekt i løpet av de siste fem årene fått læringsmiljø som eget satsingsområde for skolen.

Skolelederne uten prosjekt forteller at de er jevnlig inne på direktoratets nettsider, men at de bruker nettressursene i ulik grad. Nettsidene er viktige holdepunkter når skolelederne skal oppdatere seg på skoleforskning, hva som er viktige satsinger i utviklingsarbeid, samt lover og regler. Skolelederne bruker ressursene i større grad enn lærerne gjør det. De har informert lærerne om ressursene, men tror ikke det så mange lærere som på egenhånd bruker ressursene til daglig. Også blant skolelederne trekkes ressurser om klasseledelse og vurdering for læring fram. Selv om ikke alle har tatt ressursene i bruk, er det stor entusiasme over nettressursenes mulige nytteverdi, slik en av skolelederne uttrykte da hun omtalte ressursene om klasseledelse:

---

<sup>15</sup> Intervju 16, skoleleder

Jeg har sett på direktoratets side og lurt på når vi skal begynne med dette. Dette må jo bli gjennomført! Dette skal vi få til! (Intervju 6, Skoleleder)

Skolelederne ser nettressursene som komplementære og viktige bidrag til læringsmiljøet. De ser, som skolelederne med prosjekt, også på ressursene som støtte og hjelp de kan benytte ved behov.

På bakgrunn av intervjuene med skoleledere i fem kommuner med og fem kommuner uten prosjekt, kan vi konkludere med at nettressursene møter skolelederes behov for veiledning og støtte. Alle skolelederne opplevde at nettressursene var nyttige og det ble trukket fram som positivt at nettressursene var under utvikling. Hva er så forutsetningene for at skoleledere bruker ressursene? Nytteverdien må selvsagt ligge til grunn. Dessuten trekker spesielt en av skolelederne fram betydningen av at skoleeier benytter ressursene og at det derfor er naturlig å bruke ressursene i eget planarbeid. Den viktigste årsaken skoleledere oppga til at de *ikke* brukte nettressursene, var tidsmangel. Fordi alle skolene i større og mindre grad nå arbeider med læringsmiljøet, er det vanskelig å se en direkte sammenheng mellom skoleledernes bruk av nettressurser og læringsmiljøarbeidet. Vi vet fra tidligere undersøkelser i prosjektet at prosjektskolene benyttet nettressurser i utformingen av prosjektene sine. Det er derfor sannsynlig at de kom tidligere i gang med å bruke dem. Samtidig vet vi ikke om det er kvalitative forskjeller mellom hvordan de nå bruker ressursene og hvordan skoler uten prosjekt bruker dem. Verdt å merke seg er at skolelederne – både med og uten prosjekt – ser direktoratets nettressurser i en sammenheng og knytter dem til flere satsingsområder.

## Del II

### Kapittel 4: Skoleeiere og læringsmiljø

#### Innledning

Som iverksettere av satsingen Bedre læringsmiljø har skoleeierne ansvar for realiseringen av sentralt utformet policy generelt, og for å satse på de kunnskapsbaserte faktorene for hva som utgjør et godt læringsmiljø spesielt. Med utgangspunkt i et iverksettingsperspektiv, venter vi at kravet om å inneha forsvarlige systemer for ansvar og kontroll, tilsyn og oppfølging av skolene med hensyn til læringsmiljøet, kan oppfattes og fortolkes ulikt av skoleeierne. Videre kan ulike nasjonale satsinger oppnå ulik oppmerksomhet og støtte fra skoleeierne, som igjen kan danne basis for utvikling av ulike virkemidler med ulikt gjennomslag i skolene. Forventningen om at skoleeiere fortolker og støtter nasjonal policy på ulik måte kan, i følge vårt iverksettingsperspektiv, ha sammenheng med hvordan kunnskapsgrunnlaget, verdiene og tradisjonene som policyen er basert på, matcher de etablerte lokale oppfatningene og måtene å drive skolene på (den institusjonelle dimensjonen). Videre kan det ventes at det oppstår interessekonflikt omkring ulike mål-middelforståelser og tiltak (den politiske dimensjonen) og at skoleeierne organiserer og utfører arbeidet med satsingen på ulik måte (den praktiske dimensjonen).

En viktig forutsetning i arbeidet med elevenes læringsmiljø, er skoleeiers rutiner for støtte og oppfølging av skolene. Vi fokuserte i første undersøkelsesrunde spesifikt på hvordan skoleeierne hadde etablert systemer for å skaffe seg oversikt over skolens virksomhet og praksis, hvilke relasjoner de utviklet til skolelederne, lærerne og elevene, samt hvordan skoleeierne beskrev sin støtte til skolens arbeid med læringsmiljøet. Skoleeiere og skoler har det siste tiåret både fått tildelt større autonomi og mer ansvar. Skoleeier inngår i et hierarkisk styringssystem og har ansvar for at opplæringsloven blir oppfylt på lokalt nivå og i skolene. I tillegg er skoleeier pålagt å ta et selvstendig ansvar for kvaliteten i skolen, på basis av egne, lokale vurderinger og av nasjonale og internasjonale evalueringer.

For å svare på problemstillingen om hvordan skoleeieres rutiner, systemer og oppfølging for å sikre elevenes rettigheter er videreført i satsingens siste fase, skal vi først i kapitlet se om det har skjedd endringer i rutine og systemene for støtte og oppfølging som skoleeier hadde etablert ved første undersøkelsestidspunkt. Videre i kapitlet skal vi presentere det som skoleeier selv sier har skjedd av progresjon og oppfølging i arbeidet med læringsmiljøet, i tillegg til hvilke utfordringer og muligheter som skoleeiere med og uten prosjekt har erfart siden sist.

#### Hvordan skoleeier har videreutviklet rutiner for å opprettholde et forsvarlig system

Funn fra første intervjuundersøkelse var at skoleeiere hadde stor oppmerksomhet på og viste til en intensiv innsats for å etablere velfungerende og forsvarlige systemer for å



etterse om opplæringsloven blir etterfulgt, samt for å sikre kvalitet i skolen. Skjerpet krav fra statlige myndigheter var medvirkende til det. Skoleeiere ble i 2009 pålagt å utarbeide en årlig tilstandsrapport om tilstanden i grunnopplæringen. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en mal for hva som er obligatorisk å legge inn i rapporten, som for eksempel bestemte nøkkeltall for resultat og måloppfyllelse. Det anbefales å legge inn de lokale målene som er brukt for å vurdere tilstanden og hvilke systemer skoleeier har for oppfølging, men skoleeierne står ellers fritt til å legge inn andre lokale forhold i tilstandsrapporten.

Ved første undersøkelsestidspunkt uttrykte så godt som alle de ti skoleeierne at det var rettet stor oppmerksomhet mot utvikling av systemer for kvalitetsoppfølging de siste årene. Mange skoleeiere tilkjennega at dette hadde vært et forsømt område, og at de hadde vært på etterskudd med å utvikle systemer. Det ble vektlagt at systemene inkluderte målsettinger som lot seg operasjonalisere, evaluere og kontrollere. Samtidig tilkjennega skoleeierne at det ikke er entydig hva det innebærer å ha et «forsvarlig system». Informantene syntes å legge ulike betydninger i begrepet, slik at når systemene ble beskrevet, ble det i varierende grad lagt vekt på hvilke samhandlingsrutiner som var etablert overfor skolene, kommunale standarder og målsettinger, utarbeiding av handlingsplaner og styringsdokument, systemer for evaluering og rapportering og ulike former for oppfølging, støtte og tilsyn i skolen. Likevel var det en felles oppfatning at systemene var blitt mer omfattende i den forstand at de inkluderte både nøkkeltall og indikatorer på praksis i skolen, når det gjaldt både læring og trivsel. Flere skoleeiere brukte det som kalles et årshjul som et overordnet redskap i oppfølgingen av skolene. Årshjulet kunne tilpasses den enkelte kommune, og innbefattet kommunale og statlige sykluser og systemer. Læringsmiljø var et av temaene som kunne innbakes i årshjulet, i tillegg til skoleutvikling og kvalitetsoppfølging av skolene.

Da kravet om å etablere et forsvarlig system kom, tvang det frem at skoleeierne ble mer eksplisitte overfor skolene på hva de skulle legge i kvalitetsbegrepet. Det medførte en konkretisering av rapporterings- og evalueringssystemer. Kombinert med innføring av obligatorisk tilstandsrapportering, har flere skoleeiere dreid oppmerksomheten mot læringsmiljø og andre innholdsmessige forhold i skolens praksis. I den første undersøkelsen fant vi ikke utpregede forskjeller mellom skoleeiere som deltok med prosjekt i den nasjonale satsingen og skoleeiere som ikke gjorde det, når det gjaldt utvikling av systemer for kontroll og oppfølging. Noen forskjeller fant vi mellom små og store skoleeiere, der de store kommunene fremstod som mer formaliserte og hadde etablert strengere rutiner for vurdering, rapportering og oppfølging enn de mindre kommunene. Mens de større kommunene hadde flere i fagstaben, hadde de små kommunene ofte kun én person som var ansvarlig for oppfølging av og støtte til skolene. De små kommunene ga i større grad uttrykk for at de på grunn av små forhold, kjente skolene godt. Typiske utsagn var at de «har god oversikt», har «mye og daglig kontakt med rektorene» og er «innom skolene jevnlig». Dette ble fremhevet som en mulighet til innsyn i viktig tilleggsinformasjon til de formelle rutinene. Skoleeierne påpekte videre at tilsyn på elevenes psykososiale miljø signaliserte en oppfatning av viktigheten av læringsmiljøarbeid. Tilsyn kunne således ha en disiplinerende effekt. I det følgende skal vi se hva som har skjedd av utvikling hos de ti skoleeierne.

## Systemene er blitt (ytterligere) forbedret

Funn fra den andre intervjuundersøkelsen tyder for det første på at skoleeierne fortsatt har stor oppmerksomhet på å utvikle sitt forsvarlige system for å forsikre seg om at skolene oppfyller opplæringsloven, selv om de nå har kommet videre og prøvd ut systemet i større grad enn ved forrige undersøkelsestidspunkt. Vi finner færre skoleeiere som tematiserer at de har utfordringer, og flere skoleeiere som mener de har kommet langt i å utvikle systemer som sikrer dem oversikt og trygghet på at skolene ivaretar kravet om elevers rett til et godt læringsmiljø og kvalitet i undervisningen. En interessant utvikling vi kan spore, er at kommuner nå tilbys verktøy for å få på plass sitt forsvarlige system for oppfølging når det gjelder elevenes utbytte av opplæringen, skolebasert vurdering og enkeltvedtak. To av skoleeierne i undersøkelsen, begge blant de mindre kommunene, hadde hatt stort utbytte av å bruke nettstedet [www.1310.no](http://www.1310.no). På nettstedet kan vi lese at dette er et system som skal hjelpe skoleeierne til å oppfylle kravet til et forsvarlig system (opplæringsloven § 13-10). I tillegg skal det bidra til å gjøre enhetsledernes og kommuneledelsens arbeid med dette enklere og mer oversiktlig. Videre er det lagt inn et ferdig årshjul med gjøremål som er lenket opp mot aktuell paragraf i opplæringsloven. Systemet er gjort fleksibelt, slik at skoleansvarlige i kommunen kan endre, slette, eller legge til gjøremål samt laste opp kommunens maler eller andre dokumenter som hører til.

Skoleeierne hevder videre at de henter inspirasjon og mønster til styring fra flere steder, som fra Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannens møter for skoleeiere, andre kommuner og fylkeskommuner.

## Systemene gir mer presis informasjon

For det andre finner vi at flere skoleeiere har avansert og utvidet sitt forsvarlige system siden første undersøkelse. Det kan for eksempel innebære en utvidelse i forhold til å legge inn kvalitative indikatorer i den obligatoriske tilstandsrapporten, som flere av skoleeierne viser til at de har gjort. Dette ga store fordeler til å vinne innsyn i skolens praksis, både for skoleeier og de nasjonale utdanningsmyndighetene. De fleste skoleeierne hevder at lokalpolitikere i utgangspunktet er opptatt av at de vil ha presentert tallfestede resultater i tilstandsrapporten. Flere skoleeiere blir bedt om å rapportere resultater på skolenivå. Mens en tidligere ble bedt om å rapportere skoler som gjorde det best og skoler som gjorde det dårligst, er det flere nå som etterspør rapporter om resultatene fra hver enkelt skole. Det innebærer en mer presis og omfattende rapportering på resultater. I tillegg har flere skoleeiere lagt inn bredere kommentarfelt, hvor skolene gis mulighet til å kommentere sine analyser av årsaker til sine resultater.

Videre hevder skoleeiere at de i større grad legger vekt på og bruker mye mer tid på å analysere resultatene. Til slike analyser er det i tillegg utviklet gode verktøy. For eksempel kan skolene nå anvende spesialutviklede programmer for å analysere nasjonale prøver. Her kan det legges inn resultater fra skolens tester i et regneark som gir en prosentskår på de ulike typer av oppgaver. Det kan for eksempel avdekkes at skolens elever skårer lavt på brøkregning. Verktøyet fungerer dermed som en varselampe for hvor skolen må sette inn støtet. Det gir samtidig skoleeier og lokalpolitikere mulighet til et bedre innsyn på skolenivå, og peker på hvordan de kan støtte skolene til å forbedre seg. Flere mener dette har vært en

medspiller til at nasjonale prøver har blitt forandret fra noe negativt og arbeidsbelastende for skolene, til å bli et pedagogisk verktøy som kan avdekke hva skolene trenger å jobbe med. Og til syvende og sist blir slike analyser en viktig del av styringsdialogen mellom skoleeier og skolen.

### Helhetlige planer som styringsredskap – samordning av lokale behov og nasjonale krav

Et tredje utviklingstrekk vi fant var at skoleeiere i større grad prøvde å forbinde lovpålagte nasjonale krav med sine egne lokale planer for skolen, gjennom å etablere et forsvarlig kontroll- og oppfølgingssystem som sikret og inkluderte både nasjonale og lokale mål. Her trekker vi frem et eksempel som kan belyse dette poenget. En av de store skoleeierne har de siste årene jobbet frem en godt forankret kvalitetsplan for skolen, som ble vedtatt i 2011. En bredt sammensatt styringsgruppe utviklet planen gjennom å jobbe frem forslag som ble sendt til alle skoler som så fikk komme med innspill. I tillegg har det vært dialogmøter og høringsmøter, i flere omganger. Foreldrene har blitt engasjert gjennom FAU. Skolene ble bedt om å tenke mest mulig konkret i forhold til tre satsingsområder i deres innspill til planen. Læringsmiljø var et av de tre områdene, og skolene ble bedt om å diskutere hvordan de kunne beskrive og vise at skolen hadde et godt læringsmiljø. På basis av diskusjoner mellom lærerne og mellom lærerne, foreldrene og skoleleder, ble skolene videre forpliktet til å lage en mal hvor de definerte sine mål og tiltak. Dermed har kvalitetsplanen hos denne skoleeieren blitt et viktig styringsredskap. I styringsdialoger og i 13-10-oppfølgingen av skolene, stilles det nå alltid spørsmål om de konkrete malene som skolene har, hvor læringsmiljøet er en viktig del. Etter å ha anvendt kvalitetsplanen i to år, ble det besluttet at planen skulle konkretiseres enda mer, og at de lokale og sentrale myndighetenes målsettinger i enda større grad skulle sammenføres. En annen grunn til at planen skal revideres, er at det har vært politisk skifte i styringen av kommunen som også vil si sitt. For å forbedre planen i forhold til en rød tråd og for å involvere det politiske styret i større grad, er det besluttet at kvalitetsplanen skal revideres, men likevel at grunnmuren skal bestå. Dette peker på et viktig poeng om at skoleeiere som har forsvarlige systemer, kontinuerlig kan forbedre og tilpasse systemene til nye situasjoner og skoleeiers endrede policy:

Det er en svakhet med den at vi ikke har en god nok rød tråd fra de tre definerte nasjonale satsingene. Det er mye om grunnleggende ferdigheter og forebygging av dropout i VGS. Det burde vært nevnt i vår plan. Så det er noe med at vi tar til oss en del av de tingene som vi har sett. Og så har vi, etter at planen ble vedtatt, fått et politisk skifte. De ser og en kvalitetsplan som viktig for skoleeier, og de har lyst til å si hva som er viktig for dem å ha med. Vi lever i en politisk verden og det må vi bare godta. Vi har laget en plan for revideringen av denne planen, hvor samarbeid med politikerne er essensielt, og vi planlegger en dialogkonferanse med lærere og politikere hvor de kan sitte sammen og diskutere. (...) Og vi er veldig opptatt av at vi ikke skal ha en ny plan. Det er veldig mye godt i denne planen, så grunnmuren ligger der og det er en stødig grunnmur på grunn av den brede prosessen. Men så har vi sett forbedringspotensial, og vi vil gjøre den enda bedre. (Intervju 14, Skoleeier).

Skoleadministrasjonen hos denne skoleeieren venter at noen av planens målsettinger muligens kommer til å bli tallfestet, slik andre skoleeiere allerede har gjort. Da vil eventuelle konkrete mål på læringsmiljø bli en del av styringsdialogen og det som skolene

kommer til å rapportere på. Hos denne skoleeieren er det også planer om å integrere kvalitetsplanen tettere til tilstandsrapporten. Siden det allerede er stort fokus på resultater fra Elevundersøkelsen i tilstandsrapporten, skal det nå jobbes for at det som avdekkes her i neste omgang bør komme med i kommunenes kvalitetsarbeid:

Vi har politikere som flagger dette med læringsmiljø veldig høyt, som etterspør elevundersøkelsene, hvordan gikk det på dem? De har stort fokus på det i tilstandsrapporten. Og det har jeg og lyst til å si, at vi ønsker en sammenheng med denne planen og tilstandsrapporten. Hvis vi kan få det inn i et godt kvalitetshjul sånn at når vi behandler en tilstandsrapport og peker på noen utfordringer i den, så skal vi kunne fange opp de utfordringene i revisjonen av en kvalitetsplan som ligger til grunn for hva vi rapporterer på i en ny tilstandsrapport. At vi sånn sett får et årshjul for kvalitetsvurdering i kommunen. (Intervju 14, skoleeier)

### Skoleeierne lærer av hverandre

Eksempelet fra skoleeieren over viser også til en fjerde tendens, nemlig at skoleeierne tar etter hverandre i opparbeidelsen av forsvarlige systemer. Som et ledd i å sy sammen all rapportering til et hele, fikk, for eksempel, den samme skoleeieren som er sitert over, en ide på en skoleeierkonferanse i regi av Utdanningsdirektoratet. Her viste direktoratet til andre måter å rapportere på i tilstandsrapportene, noe som fikk skoleeieren til å revurdere sitt eget system. Mens de tidligere hadde en egen rapportering på læringsmiljøet som ble politisk behandlet, hadde de for det meste tall i tilstandsrapporten som lå til grunn for den politiske behandlingen. På konferansen ble det formidlet ideer fra andre kommuner som la inn kvalitative analyser i tilstandsrapporten. Dermed ble slike analyser innarbeidet i deres egen tilstandsrapport fra året etter:

Vi har brukt å si at det har vært veldig mye tellinger og ikke mye fortellinger. Analysebiten har ikke manglet, men den har vært tynn. Og så gikk det plutselig opp for oss og at vi har i mange år levert en årlig sak til kommunestyret om læringsmiljøet der vi har presentert tallene fra elevundersøkelsen og litt sånn. Så begynte vi å se på hverandre, og så tenker vi, hvorfor leverer vi det som egen sak når det er en del av de overordnede målene i tilstandsrapporten? Hvorfor gjør vi ikke bare et godt arbeid med den saken som et ledd i tilstandsrapporten? Så det gjør vi for første gang i år. Da blir det færre saker å levere politisk, også er det med å løfte kvaliteten til tilstandsrapporten. På læringsmiljø har vi hatt gode tradisjoner på å rapportere godt, men vi har ikke gjort det i tilstandsrapporten, og vi har gjort det i en egen sak og det er ulogisk. (Intervju 14, skoleeier)

Dette kan føre til et mer helhetlig system for skoleeieres kontroll og oppfølging av skolene, og ikke minst gir det en pekepinn på hvilke områder det bør satses på i oppfølgingen av skolene.

### Videreutvikling av styringsdialogen som viktig virkemiddel

Som et femte trekk vil vi fremheve at styringsdialogen synes å være befestet ved skolene, som det aller viktigste enkeltverktøyet i styrings- og oppfølgingssystemet. Det innebærer at skoleeiere er på besøk på skolene en halv til en hel dag og gjennomfører samtaler med rektor, lærere og eventuelt foreldre og elever. Det benyttes litt ulike navn på slike besøk, dialogmøter, styringsdialog, utviklingssamtaler eller tilsyn. Det varierer også hvor mange som blir dratt inn i samtalen. Mens noen skoleeiere samtaler kun med rektor, tilbringer

andre skoleeiere en hel dag ved skolen og samtaler med rektor, ansatte, foreldre og elever. Noen fremhever sterkt fordelene ved å snakke med elevene for å vinne innsyn i det som skjer i klasserommet.

Et illustrerende eksempel en skoleeier nevnte, var at ved å spørre eleven på bestemte måter om hvordan hun/han fikk tilbakemeldinger fra læreren, kunne de se hvor langt skolen var kommet med «Vurdering for læring». Det ble fremhevet at dette var en anledning til å oppnå felles forståelse av skolens utfordringer i forhold til alle sider av skolens virksomhet, inkludert læringsmiljøet. Læringsmiljøet er blitt en viktigere del av styringsdialogen, hevdes det, fra både skoleeiere med og uten prosjekt i satsingen. § 9A og spesielt 9A-3 har blitt viktige i styringsdialogen. Det har sammenheng med at det har vært felles nasjonalt tilsyn på området psykososialt miljø de siste årene. Det kan være en viktig arena for å starte pedagogisk utviklingsarbeid. Her finner vi imidlertid unntak.

Hos en annen skoleeier var det ansatt en ny leder for oppvekst og levekår som inkluderte både oppvekst, kultur, helse og omsorg. Her ble det hevdet at som representant for skoleeier lå hennes styrke på systemsiden, mens den tidligere lederen hadde en lang rektorkarriere bak seg, og dermed hadde sin styrke i å være en pedagogisk samarbeidspartner for skolene. Det fremheves videre at styringsdialogen er under stadig utvikling. Skolene blir hos flere skoleeiere bedt om å utarbeide en handlingsplan som tas med i utarbeidelsen av tilstandsrapporten, jf. analyser av resultatene som står beskrevet foran.

## Kontinuerlig styring gjennom rektormøtene

Til slutt hevdes det at rektormøtene eller skoleledersamlinger som mange av skoleeierne har månedlig, representerer den jevnlige og kontinuerlige formen for kontakt med skolene. Dette er blitt et viktig fora for informasjonsutveksling om skolens arbeid med handlingsplaner og formidling og oppfølging av skoleeiers ulike satsingsområder. Samtidig er det et godt redskap for bygging av felles standarder og oppfølging av de ulike satsinger skoleeier ønsker å ha til enhver tid. Det impliserer at dette kan være både inspirerende og støttende for skolene på den ene siden, og disiplinerende og ansvarliggjørende på den andre siden. Det skal vi se nærmere på når vi kommer inn på hvordan skoleeier følger opp skolene mer konkret i forhold til den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø.

## Oppsummering

Når vi ser på utviklingen mellom undersøkelsestidspunkt en og to, er det et tydelig trekk at de forsvarlige systemene hevdes å være bedre etablert. Flere skoleeiere enn sist hevder de har velutviklede og gode forsvarlige systemer. De forsvarlige systemene har blitt mer og mer avanserte og standardiserte. Flere skoleeiere har søkt bistand og har tatt i bruk nettbaserte verktøy for å utvikle styrings- og oppfølgingssystemet. I tillegg har pedagogiske verktøy blitt utviklet med hensikt å få frem mer presis informasjon fra målinger og testing i skolene. Skoleeierne ser at det gir muligheter til å foreta mer konkrete analyser og til å iverksette mer treffsikre tiltak for å høyne resultatene. I tillegg til videreutvikling av forsvarlige systemer som gir muligheter for presisert informasjon, ser vi en tendens til at skoleeiere jobber ut fra en helhetstankegang i styringen av skolen. I de undersøkte

kommunene identifiserer vi en utvikling når det gjelder skoleeieres kapasitet og mulighet til å sammenfatte ulike nasjonale krav, pålegg, anbefalinger eller faglige satsinger i helhetlige styringssystemer. Lokale strategier og kvalitetsplaner fungerer som et styringsdokument som kobler sammen flere tiltak og målsettinger, som i sin tur kobles til oppfølgings- og styringssystemet. Det innebærer at de forsvarlige systemene gir mulighet til å se sammenhenger mellom tiltakene, og mellom lokale behov og statlige krav eller lovverket. Til slutt har vi sett at skoleeieres forsvarlige systemer har utviklet seg gjennom at de lærer av, og inspirerer hverandre. Styringsdialogen mellom skoleeier og skolene er befestet som det viktigste enkeltverktøyet for oppfølging og styring, og rektormøtene er den mest kontinuerlige kontakten mellom skoleeier og skolene, og er også et viktig forum for iverksetting av nasjonale satsinger som Bedre læringsmiljø. Vi har gitt en generell beskrivelse uten å vektlegge skillet mellom skoleeiere med og uten prosjekt i satsingen, da undersøkelsen ikke avdekket markante forskjeller mellom skoleeierne på den dimensjonen. Det var heller ikke ventet ut fra forrige undersøkelse og ut fra betraktningen om at alle skoler er pålagt et forsvarlig system.

## Hva vektlegger skoleeierne i prosjektene og i arbeidet med læringsmiljøet, hva gjør de og hvordan vurderer de sin egen innsats for oppfølging?

### Innledning

Skoleeiere skal være pådrivere for at skolen skal prioritere og utvikle læringsmiljøet, ivareta andre lovpålagte oppgaver og vedtak, samt andre satsinger og målsettinger som fattes lokalt. Som vi har vist til tidligere, er det skoleeier som «eier» prosjektet i Bedre læringsmiljøetsatsingen og har det formelle ansvaret for å gjennomføre det. Søknaden ble sendt herfra og skoleeier er formell prosjektleder. Skoleeiere som ikke har prosjekt i den nasjonale satsingen, har samme ansvar for at paragraf 9a blir etterfulgt ved skolene. Men hvordan vurderer skoleeier sin mulighet til å ha innsyn i skolens arbeid og samtidig være en pådriver for læringsmiljøet i skolene? I dette avsnittet skal vi ta for oss skoleeierens oppfølgingsinnsats i arbeidet med læringsmiljøet og med enkeltprosjektene. Vi skal se på hvordan de beskriver egne systemer for oppfølging, hvor vellykkede de mener de er og hvilke utfordringer de identifiserer i relasjonen mellom skoleeier og skolene i styringen av prosjektet. Videre skal vi se hvordan skoleeier vurderer prosjektets utvikling/arbeidet med læringsmiljøet på skolenivå siden sist undersøkelsestidspunkt. Fra skoleeieres ståsted: har prosjektet blitt videreført etter planen og hvilke utfordringer har det eventuelt støtt på? Hvilke suksessfaktorer for læringsmiljøarbeidet kan identifiseres ut fra skoleeierens vurderinger?

### Skoleeiere med prosjekt

I den første rapporten fremhevet vi at vi ikke fant markante forskjeller mellom skoleeiere som hadde prosjekt i satsingen og skoleeiere som ikke hadde prosjekt når det gjaldt å ha læringsmiljøet på agendaen. Vi fant imidlertid at kunnskapsgrunnlaget for satsingen syntes

å ha større gjennomslag i prosjektkommuner enn i de andre kommunene. I prosjektkommunene ble veiledningsmateriellet i stor grad tatt i bruk og prosjektet bidro til mer kontakt og oppfølging av skolene fra skoleeiers side. Det betydde ikke at satsingen ikke fikk gjennomslag i andre kommuner, men det å ha prosjekt syntes å være en katalysator for implementering av satsingen. I det følgende presenterer vi prosjektkommunene enkeltvis, siden vi er interessert i å følge progresjonen i hvert prosjekt sett fra skoleeierperspektivet. Her skal vi svare på spørsmålet om hvilken innsats skoleeier legger ned i oppfølgingen av prosjektene og dermed i arbeidet med Bedre læringsmiljø. Hvordan styrer de og følger de opp prosjektet og hva anser de som suksessfaktorer for at prosjektet og arbeidet med læringsmiljøet kan lykkes?

### Prosjektkommune 1: Innhold og utvikling i prosjektet

Denne skoleeieren søkte prosjekt på bakgrunn av en erkjennelse av at det var for svak pedagogisk ledelse i skolen, og spesielt erfarte skoleeier at lærerne hadde for svak kompetanse på tilpasset opplæring. Skoleeier hadde en stor andel elever på spesialundervisningstiltak, noe som ble tolket som indikasjon på dårlig læringsmiljø. Skolene hadde før prosjektet ble iverksatt i liten grad hatt eksplisitte og dokumenterte pedagogiske plattformer. Skoleeier satte seg dermed som mål å opparbeide en pedagogisk plattform som skulle gjelde for alle skolene i kommunen. I tillegg var en sentral intensjon i prosjektet at alle skolene i kommunen skulle etablere felles systemer for å kvalitetssikre læringsmiljøet ved skolen og prosjektet skulle derfor kunne ut i en kommunal håndbok for bedre læringsmiljø. Prosjektet omfattet flere av de nasjonalt definerte elementene i Bedre læringsmiljø: klasseledelse, samarbeid skole–hjem og elevers sosiale kompetanse, som alle har direkte paralleller til grunnlagsdokumentene. I tillegg ble det føyd til målsettinger om elevmedvirkning, mobbing, læringstrykk og vurdering for læring som ble knyttet til kultur for læring og positive relasjoner mellom elevene.

*Ved første undersøkelsestidspunkt* trakk skoleeier frem at prosjektet var for dårlig forankret i skolene, ved at bare en skole hadde vært med på å utforme søknaden. I tillegg var det en utfordring at prosjektleder ikke inngikk i skoleeiers styringslinje. Prosjektleder mente prosjektet var kommet et godt stykke på vei, mens skoleeiers representant mente at prosjektgjennomføringen hadde gått forholdsvis trått den første perioden. Ved flere skoler viste det seg at det var treg oppstart og flere hadde gjort lite eller ingenting. Det kunne skyldes stort gjennomtrekk i ledelsen ved noen skoler, for det andre at kompetansen til prosjektleder ikke var tilfredsstillende og manglet legitimitet i skolen, og for det tredje at ansvaret var delt mellom skoleeier og det faglige senteret utenfor linjen.

*Ved andre undersøkelsestidspunkt* er det mest slående at skoleeier mener det har vært en tilfredsstillende progresjon i prosjektet. Fremdeles er det slik at noen skoler er kommet lenger enn andre, ved at noen har gjort veldig mye og et par henger etter, men totalbildet er, i følge skoleeier, at prosjektet har kommet langt i gjennomføringen på de fleste punktene:

Alle har jobbet med alle temaene, men noen skoler har jobbet ekstra godt med noen temaer og andre med andre temaer, ut fra behovene de har. Men vi har et par skoler hvor det ikke går. Sånn at de to skolene må vi følge litt ekstra opp. Og det tror jeg handler litt om, ikke at

skoleleder ikke vil, men som kanskje ikke er dyktig på dette med utviklingsarbeid og klarer å involvere personalet i det. (Intervju 10, skoleleder).

*Klasseledelse* har vært tema ved alle skolene, og det er gjennomført kursing og foredrag, det er utarbeidet standarder for hvordan voksne og elever skal opptre overfor hverandre. Det er laget maler for gjennomføring av timene, ved at alle timer skal ha en begynnelse, hvor målet med timen presenteres, og en avslutning som oppsummerer hvorvidt målet med timen er oppnådd. Imidlertid har ambisjonen om å opparbeide en felles kommunal mal for flere områder blitt betydelig redusert. Gjennom erfaring og læring underveis har skolene og skoleeier kommet frem til at noe bør være skolebasert. Det er oppnådd en erkjennelse av at noe passer bedre på en skole enn på andre skoler, samt at det er en dårlig strategi at skolene skal få tredd ned over hodet opplegg som er utarbeidet ved andre skoler. Når det gjelder klasseledelse, hevder skoleeier at det er vanskelig å si at de er kommet i mål, heller er det slik at klasseledelse bør ha kontinuerlig oppmerksomhet. Derfor er skoleeier glad for at kommunen er kommet med i skolebasert kompetanseutvikling fra det kommende skoleåret, der klasseledelse er et av de sentrale områdene.

*Sosial kompetanse* har også alle skolene jobbet med. Det er jobbet mye med å utarbeide kompetansemål og det er laget planer for sosial kompetanse på skolene. Ikke alle skolene er i mål med sine planer, og noen har tatt i bruk ferdige programmer som for eksempel «Mitt valg». Det er et ferdig undervisningsopplegg som går ut på å utvikle den enkelte elevens evner til selvstendighet og omsorg for andre, blant annet. De mest iherdige skolene har laget omfattende planer og utarbeidet kompetansemål for hvert klassetrinn og innenfor ulike emner som empati, samarbeidsevne, selvhevdelse osv. Skoleeier mener det er bedre å bruke egenutviklede opplegg enn slike ferdige programmer, et standpunkt han hevder har støtte i forskningen:

Forskning viser jo at å bruke et program til punkt og prikke er kanskje ikke det som funker best, at du heller skal bruke litt fra forskjellige ting. Det kan fungere mot sin hensikt også, hvis det kommer fast på timeplanen, kan elevene for eksempel bli lei av det. Så jeg har kanskje mer tro på å bruke det mer ved behov, hvis man har noen problemer i en klasse. Og så henter man det ut hvis man trenger det. For da kan du jobbe med akkurat det du trenger det til. Så det har jeg jo også sagt til skolene (Intervju 10, skoleeier).

Dette mener skoleeierinformanten er i tråd med de signaler nasjonale utdanningsmyndigheter gir på samlinger, kurs og konferanser innenfor satsingen.

*Læringstrykk og vurdering for læring* er viktig og hører naturlig hjemme i dette prosjektet, ifølge skoleeier. Det er en selvfølge at elevene skal trives på skolen og det er ofte en forutsetning for at elevene lærer noe. Likevel påpeker skoleeierrepresentanten at hovedansvaret til skolen er læring. På det området mener skoleeier at prosjektet er kommet langt. Ved å koble områdene læringstrykk og vurdering for læring sammen, har begge områdene fått en bedre progresjon. Elevene skal ha rett til å få konkrete «fremovermeldinger» ved å få tydelige signaler om hva som må arbeides med for å forbedre seg. Det er mer fokus på det faglige i elevsamtalen, og det skal også gis informasjon hver uke til foreldrene hva de har lært og hvordan eleven skal jobbe videre for å oppnå faglig fremgang. All informasjon skal legges inn i en individuell utviklingsplan (IUP) som er tilgjengelig på Fronter. Implisitt ligger det at man skal bort fra meldinger om hva



eleven skal «gjøre» til meldinger om hva eleven skal «lære». Skoleeier mener alle skolene er kommet langt på dette området, ikke minst takket være at læringstrykk ble koblet til vurdering for læring.

*Skole–hjem-samarbeid* henger også sammen med vurdering for læring og læringstrykk, for «alt henger sammen med alt», hevder skoleeier. Her har skolene jobbet med form og innhold på foreldremøter, samt jobbet med å utvikle rådsorganene og samarbeidet som skjer der, samt mandatet og oppgavene til FAU og SU. Det er også lagt vekt på kurs i lesing for foreldrene på første trinn.

### *Arbeidet mot mobbing*

Hittil har det ikke vært særlig fokus på temaet mobbing i Bedre læringsmiljøprosjektet. Det står derimot på planen det siste året. Skoleeier vektlegger arbeid mot mobbing, og politikerne etterspør både resultater ved enkeltskoler samt konkretisering av hvilke tiltak administrativ skoleeier vil iverksette. Skoleeier har ikke fått avvik i det nasjonale tilsynet, men mener likevel det må jobbes enda bedre både på systemnivå og i praksis på skolenivået. Det skal arbeides ut en kommunal plan for arbeidet med mobbing. Som en begynnelse på arbeidet mot mobbing, ble det arrangert en skoleledersamling hvor en «ekspert» på temaet innledet om rektorrollen i mobbesaker. Arbeidet mot mobbing skal kobles opp mot et bredere mobbeprosjekt i kommunen, «Jobbing mot mobbing», som omfatter mobbing i arbeidslivet og samfunnet for øvrig. Prosjektleder for det prosjektet deltar derfor på alle møtene hvor de planlegger arbeidet mot mobbing i skolen, og skoleprosjektet skal bli et av underpunktene i «Jobbing mot mobbing»-prosjektet.

### *Skoleeiers styring og støtte*

Skoleeierinformanten mener skoleeier har god kapasitet til å følge opp og styre prosjektet. Selve organiseringen av prosjektet, der oppgavene er fordelt mellom et faglig senter og skoleeier, blir ikke i same grad fremholdt som problematisk som ved forrige undersøkelsestidspunkt. Det viktigste styringsverktøyet er rektormøtene, der prosjektet alltid er oppe som et eget tema, og det går gjerne med én til to timer på prosjektet. Dermed holdes prosjektet varmt og oppfølgingen skjer kontinuerlig. En viktig faktor i oppfølgingen ligger i det at rektorene med jevne mellomrom presenterer for hverandre hva de har gjort. I tillegg jobbes det i små grupper på møtene, og det legges frem oppsummeringer over temaene gruppene har jobbet med. Denne formen for oppfølging er svært effektiv, i følge skoleeier, og bidrar til å ansvarliggjøre rektorene:

Og på den måten klarer vi å holde det varmt, og i og med at alle skolene er med, er det helt naturlig å bruke deler av rektormøtet til det. Så både med å holde det varmt, sikre at det er et varmt tema til enhver tid, og å følge opp på hva de har gjort. Så med jevne eller ujevne mellomrom må rektorene legge frem det de har gjort for de andre rektorene i disse møtene. Og så jobber de litt med prosess i små grupper på møtene og presenterer gruppevis. Så sånn sett klarer vi å følge det opp månedlig, og det synes jeg er helt supert og det synes rektorene også, det har vi fått tilbakemelding på. Da kan man ikke slappe av med det, man er nødt til å ha gjort noe til neste gang, og det er veldig greit. (Intervju 10, skoleeier)

I tillegg deles erfaringer og opplegg på Fronter som også, i følge skoleeier, er mye brukt. Det er også egne prosjektmøter utenom rektormøtene. Møtene avvikles ved behov, av og til flere ganger i måneden, andre perioder annenhver måned. Prosjektgruppen består av fem rektorer. Det er en gruppe som jobber godt sammen, men skoleeier ønsker nå å utvide gruppen slik at alle rektorene i kommunen blir inkludert.

Til slutt har skoleeier mulighet for å rette oppmerksomheten mot Bedre læringsmiljøprosjektet i dialogmøtene med skolene, hvor det er fast tema, og å ta arbeidet med læringsmiljø inn i tilstandsrapporten. Det understrekes at det er nyttig å diskutere med den enkelte skolen hvordan de kan gå videre, enten det gjelder å forbedre læringsutbyttet generelt og Bedre læringsmiljøprosjektet spesielt. Alt i alt konkluderer skoleeierinformanten med at skoleeier har god oversikt over hvordan skolene jobber i prosjektet, hvordan de presterer på de ulike resultatbaserte målingene og, ikke minst, hvordan skolene jobber for å løfte læringsutbyttet.

### *Suksessfaktorer*

Skoleeier mener den viktigste suksessfaktoren for at prosjektet er kommet såpass langt, ligger i at alle skolene deltar i prosjektet. Det gir noen stordriftsfordeler og muligheter for å bruke de etablerte samarbeidsforaene som rektormøtet, og å ha fokus på prosjektene i styringsdialogen og rapporteringen. Også det å kunne arrangere felles kurs og konferanser for alle lærere, er en stor fordel og fremmer trykket i prosjektet:

Jeg synes det er fantastisk å ha alle med, fordi da kan vi bruke rektormøtene månedlig. Hvis ikke alle var med kunne vi kanskje ikke brukt de hver måned, da måtte vi hatt andre fora. Det har vi jo og, men jeg synes det er veldig greit å kunne snakke med alle skolene om det samme. Og vi har alle lærerne på samme kurs, samtlige lærere, og så flyr de hjem og jobber med prosess, så det kommer kanskje forskjellige ting ut av det. Men de har samme utgangspunkt og de snakker samme språk. Og det synes jeg er veldig greit. Vi sender også alle rektorene på samme kursing, for eksempel på konferanse. Det er greit at det er et fellesskap hvor alle drar og alle får den samme informasjonen. Og så har vi det med å løfte hverandre, den delingen vi kan gjøre i kommunen og i Fronter-rommet. Ikke sant, hvis en skole har jobbet frem noe bra innenfor et område, så kan de andre skolene ta nytte av det og låne og tilpasse litt og tilpasse til egen skole (Intervju 10, skoleeier).

Skoleeier fremhever også at det er en stor fordel at skolene kan inspirere og lære av hverandre, og at de har den samme eksterne veilederen. Begge deler bidrar til at gode ideer og erfaringer spres mellom skolene:

Og så tenker de felles fokus, at alle har fokus på det, det føler jeg blir veldig nyttig i forhold til å sjekke at ting skjer på alle skoler. Og så har vi samme eksterne veileder også. Hun er veldig dyktig. Vi har brukt henne også mot rektorkollegiet, men mest ute på skolene, og det sier de jo har vært veldig nyttig. Og det er også greit at hun har oversikt over alle skolene, så kan hun kanskje bruke noen erfaringer fra en skole når hun drar til neste (Intervju 10, skoleeier).

Videre er både styring og forankring nedover i skolen en viktig faktor for en god realisering av prosjektet, ifølge skoleeier. Her er ledelse en nøkkelfaktor:

Hvis ikke vil det ikke skje noe. Det er ikke noen lærere som vil ta tak i det av seg selv uten ledelse. Så skoleeier må ha fokus på skoleledere og skoleledere må ha fokus på det og engasjere personalet. Og så må man selvfølgelig involvere foreldre og elever (Intervju 10, skoleleder).

## Prosjektkommune 2: Innhold og utvikling i prosjektet

Bakgrunnen for at kommunen søkte om prosjekt i den nasjonale satsingen var det psykososiale læringsmiljøet ved skolene i kommunen. Elevmiljøet ble oppfattet som ikke tilfredsstillende, noe som gjorde foreldrene bekymret. Sykefraværet blant lærerne var høyt de siste par årene før den nasjonale satsingen ble iverksatt. Resultatene på nasjonale prøver var middels, og det var et bemerkelsesverdig fall i resultater fra femte til åttende trinn. Kommunen skulle slå sammen tre skoler til én, og mente at et prosjekt i Bedre læringsmiljøetsatsingen ville gi et godt grunnlag for arbeidet med å bygge en felles skolekultur mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. Fra skoleeiers perspektiv lå utfordringen i lærernes kompetanse og, ikke minst, relasjonskompetanse og å få rektorene til å ta tak i lærernes praksis.

En annen utfordring var å få til samarbeid mellom lærerne på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Skoleeier mente at lærerne på ungdomstrinnet i mindre grad var villige til å reflektere over og gjøre noe med egen praksis. Prosjektet la i starten vekt på relasjoner lærer-elev, klasseledelse og avklaring av normer og regler for atferd. Læringstrykk og faglig og sosialt læringsutbytte, var også målsettinger. Satsingen ble lagt bredt opp, basert på en helhetlig tilnærming til læringsmiljøet. Dermed var tanken at prosjektet skulle bli en integrert del av skolens virksomhetsplan. Temaer er tatt opp på fellesmøter og det er blitt utviklet handlingsplaner og tiltak på basis av diskusjoner blant lærerne. Skolen iverksatte tilsyn og konflikthåndtering i friminuttene, plan for tilpasset opplæring, revidering av manifest mot mobbing, maler for elevsamtaler, skolering i relasjonskompetanse, lokal læreplan i sosial kompetanse og utarbeidelse av kjøreregler for klasseledelse.

Skoleeier var sterkt inne i utarbeidelsen av prosjektet i samarbeid med daværende rektor på ungdomskolen. Skoleeier mente ved første undersøkelsestidspunkt at lærerne var delt i synet på nytteverdien av prosjektet. Skoleeier mente derfor at rektor kunne gjort mer for å skape oppslutning om prosjektet blant lærerne. Prosjektet ble vurdert som «middels bra» gjennomført. Det var likevel en oppfatning at der var positive prosesser på gang. Her ble forbedret samarbeid mellom lærerne på ulike trinn og økt vektlegging av relasjonskompetanse og klasseledelse, spesielt trukket frem som positivt.

Ved andre undersøkelsestidspunkt var sektorleder for oppvekstområdet i kommunen byttet ut. Det er en liten kommune og sektorleder har ansvar for kultur, helse og omsorg i tillegg til skole og barnehage. Vedkommende har ikke pedagogisk utdanning, men som jurist har hun jobbet med utdanningsrett. Sektorleder uttrykker at hun fortsatt ser at prosjektgjennomføringen ikke er i mål. Hun trekker frem at skolen fortsatt har utfordringer på ungdomstrinnet når det gjelder det psykososiale miljøet. Det oppnås heller ikke tilfredsstillende resultater på ungdomstrinnet, til tross for at elevene skårer forholdsvis høyt på nasjonale prøver på mellomtrinnet. Skoleeier uttrykker likevel at mye positivt har skjedd når det gjelder lærernes refleksjoner over egen rolle og relasjoner til elevene. Det er imidlertid ikke noen målbare resultater å spore, og skoleeier uttrykker at det uansett ville være vanskelig både å måle og trekke frem årsaksforhold. Målet om å ligge over gjennomsnittet på trivsel i Elevundersøkelsen og at det skal være «null» mobbing, er ikke oppnådd.

### *Skoleeiers styring og støtte i prosjektet*

Skoleeier trekker frem at det også er ny rektor ved skolen, slik at kontinuiteten i prosjektet ble brutt da ny skole ble åpnet med ny rektor. Sektorleder mener at hun har sin styrke i sitt fokus på oppbygging av et forsvarlig system, mens den tidligere sektorlederen, som hadde lang fartstid fra skolen, hadde en fordel ved at hun kunne være en pedagogisk samarbeidspartner for skolen. Skoleeierinformanten hevder at systemene enda ikke er helt på plass, og at kommunen har hatt tradisjon for å fatte uformelle beslutninger. Skoleeier har benyttet seg av et nettbasert støtteprogram for å sikre at opplæringslovens følges. Et såkalt årshjul som skal være til hjelp i å gjennomføre de løpende rapporteringene, er under utvikling. De formelle rutineene for styring av skolen foregår som møter med rektor, der det gjennomføres styringsdialog en gang i måneden. Det gjennomføres videre møter mellom rektor og de andre enhetslederne i kommunen. Skoleeier har ingen med skolefaglig kompetanse i staben og dermed faller stort sett utviklingsarbeidet på rektor aleine. Skoleeier inngår i nettverk med andre skoleeiere i nabokommunene.

I skoleeiers oppfølging legges prosjektet inn som en sentral del i skoleeiers strategiplakat. Ellers drøftes tilstandsrapporten med rektor før den blir politisk behandlet. Skoleeier utøver også påtrykk overfor skolen om å fatte enkeltvedtak i mobbesaker. Skoleeier har tillit til at rektor tar hånd om prosjektet på skolenivå. Hun støtter rektor i vektleggingen av å utvikle en god skolekultur på den nye skolen. Av dette fremgår at skoleeier ikke har en veldig tett oppfølging av prosjektet.

### *Suksessfaktorer for gjennomføring av prosjektet*

Skoleeier mener det viktigste for å få til endringer i skolen er å få etablert langvarige forpliktelser. Prosjektet må være hovedprioritet i perioden og det må synliggjøres for alle aktuelle aktører, spesielt for nye lærere som kommer inn i det. Det er videre viktig å se arbeidet i sammenheng med resten av organisasjonen. Det er viktig ikke å tenke prosjekt, men at det er en del av skolens kjernevirksomhet. En slik mulighet for å skape langsiktig oppmerksomhet om prosjektet, ligger i kommunens deltakelse i ungdomstrinnsatsingen. Her ligger en god mulighet for å føre arbeidet videre. Skoleeier mener at Utdanningsdirektoratet i sin seneste satsing har lagt opp til en større vekt på den enkelte skoles særtrekk og kontekst enn tilfellet var i Bedre læringsmiljø-satsingen. Det gir en større mulighet for gjennomslag hos lærerne, samt for lokal forankring.

### **Prosjektkommune 3: Innhold og utvikling i prosjektet**

Bakgrunnen for at denne skoleeieren søkte prosjekt, var først og fremst en aktuell utfordring i fylket som hadde lav gjennomføring i videregående opplæring. På flere av skolene har også antallet elever som søkes inn på særskilt inntak, økt. I tillegg til at mange av elevene er svakere nå enn tidligere, hevder skoleeierinformanten at en del av problemet med manglende gjennomføring også kan skyldes skolene og læringsmiljøet. Skolene har ikke godt nok trykk på læringsprosesser. Med andre ord var «skolekulturen» en utfordring. Skoleeierinformanten hevdet at skolene preges av en egen skolekultur kjennetegnet av at skolene motsetter seg skoleutvikling dersom den ikke kommer fra skolen selv. Informanten

illustrerte dette ved å vise til eksempler på at skoleeier har plukket opp gode ideer fra én skole for å iverksette den i flere andre skoler, og at ideene der har blitt møtt med motstand av den enkle grunn at de er kanalisert ovenfra. Skoleeierinformanten etterlyste også bedre kompetanse på læringsmål og fagdidaktikk blant lærerne, samt et større læringstrykk for å få høyere gjennomføringsandel i de videregående skolene i fylket.

Hovedtiltaket i prosjektet som ble gjennomført ved en av de videregående skolene i fylket, var rettet mot klasseledelse og kompetanseheving av lærerne til spesielt å ta seg av elever som var kommet inn på særskilt grunnlag. Intensjonen var videre at lærerne som hadde fått skoleing skulle spre sin kunnskap og erfaringer til andre lærere. Et viktig enkelttiltak som ble fremhevet var gjennomføring av en oppstartuke hvor lærere og elever på vg1 reiste bort for å bli kjent og legge grunnlag for gode relasjoner og inkorporering av skolens normer og regler. Prosjektet ble fra starten forankret i skolens virksomhetsplan som hadde områdene læringsmiljø, gjennomføring, læringsutbytte og ledelse og kompetanse som hovedmål.

Ved første intervjurunde vurderte skoleeier prosjektet som godt planlagt og i tråd med skoleeiers strategi. Det var godt gjennomført på skolenivå, relasjonen mellom skolen og skoleeier var tett og skoleeier ble oppfattet som støttende av skolen.

Ved siste undersøkelsestidspunkt vurderer skoleeier fremdeles prosjektet i positive vendinger. Oppstartuka, som var ett varemerke de to første årene, er imidlertid nedskalert ved at det ikke lenger arrangeres overnattingstur. I stedet gjennomføres en uteskole med vanlige skoletider og uten overnatting. Det blir likevel fremholdt som et viktig tiltak for å sveise elever og lærere sammen og som en nyttig introduksjon til hva det vil si å begynne på videregående opplæring. Skoleeier fremhever ellers det nyttige arbeidet som er lagt ned i å utarbeide standarder for hva som er god undervisning, hva som er et godt læringsmiljø og hvilke regler som skal gjelde for skolen. Det er utarbeidet en plakat som skal henge i alle klasserom. Den standarden skal gjøres kjent for alle på skolen, og den skal spres til de andre skolene som deretter skal bearbeide og tilpasse standarden til egen skole. Det å utarbeide slike standarder, har ført til et mer systematisk arbeid med læringsmiljøet. Videre fremhever skoleeier det positive arbeidet som har skjedd ved skolen når det gjelder fraværsoppfølging og kontakt med hjemmet i tilfeller med stort fravær.

### *Skoleeiers styring av og støtte til prosjektet*

Skoleeier fulgte prosjektet tett i starten ved å arrangere møter mellom rektor og styringsgruppa to ganger i måneden det første året og gjennom halvårlige driftssamtaler mellom rektor og utdanningssjefen. Etersom tilbakemeldingene fra skolen var positive og fremdriften synes å være på plass, er rektor gitt mer tillit til å drive prosjektet på egenhånd.

Ved andre undersøkelsestidspunkt gjelder det fremdeles at rektor har forholdsvis frie tøyler til å drive prosjektet. Skoleeier hevder at prosjekteierrollen har blitt mer perifer ettersom skolene i utgangspunktet er autonome. Når det i tillegg viser seg at prosjektet har fin progresjon og styres av rektor med stødig hånd, har skolen heller ikke behov for så mye støtte fra skoleeier. Rollen til skoleeier har dermed endret seg til å bli et formidlende mellomledd mellom prosjektskolen og de andre skolene. Hensikten er at de andre skolene skal lære av prosjektskolens erfaringer og kunnskap. Det gjøres ved at rektor presenterer

prosjektet på rektormøtene. Det jobbes for at de ulike prosjektskolenes standarder skal samles og overføres til de andre skolene. Det rapporteres til skoleeier om utviklingen og erfaringene med standardene. En utfordring ved å bruke prosjektskolen som et «forbilde», er at det kan skapes et glansbilde av en suksesskole som de andre ikke klarer å identifisere seg med. Skoleeier har derfor i tillegg utarbeidet egne fylkeskommunale maler for tiltak som kan settes inn i forhold til å bedre det psykososiale miljøet og maler for enkeltvedtak. Det er maler som skolene «pålegges» å implementere. Dette kan fylket gjøre for å følge opp satsingsområdene i strategien der læringsmiljø er et viktig område. Et godt styringsredskap, mener skoleeier, ligger i å koble sammen satsingen Bedre læringsmiljø med vurdering for læring. De to områdene passer som hånd i hanske ved at Bedre læringsmiljø nærmest kan bli en konsekvens av å iverksette de fire bestanddelene som vurdering for læring består av:

Altså, det å jobbe systematisk med denne elevinvolveringen som vurdering for læring innebærer, at de skal hele tiden vite hvor de står og hva de må gjøre for å bli bedre og delta, det er jo et veldig viktig element i å skape et godt læringsmiljø. Det er jo, jeg tenker at undervisning, altså god undervisning, god læring det er egentlig essensen av det som ligger i disse fire prinsippene som Utdanningsdirektoratet har satt for god undervisningsvurdering. At de skal ha klare mål og kriterier, de skal vite hva de kan, de skal vite hva de skal gjøre for å bli bedre, og de skal delta. Det er liksom så rett i kjernen i hele virksomheten at det har blitt mye enklere å jobbe med skolemiljø og læringsmiljø etter at de ble så tydelig presisert, synes jeg (Intervju 34, skoleeier).

For å styre innføringen av begge satsingene, har skoleeier bedt skolene om å etablere lærernettverk bestående av fire til ti lærere, inkludert skolens avdelingsledere. De samles hos skoleeiere fire ganger i året og tar opp ett av prinsippene hver gang. Lærerne får innføring, teoripåfyll, og det føres diskusjoner i etterkant, der hver og en oppfordres til å reflektere og relatere det til egen skolehverdag. Det skal lages en plan som skal iverksettes mellom hvert nettverksmøte. På hvert møte presenterer den enkelte hvordan de har jobbet med temaet i egen undervisning og med sine kolleger:

Så det å skape arenaer for kunnskapsutvikling på den måten, med at folk blir satt sammen og får sjanse til å snakke ordentlig faglig. Og etter hvert sånt besøk, vi avslutter hvert av de møtene med at de legger en plan for å arbeide med dette temaet fram til neste samling, og på slutten av den perioden, er det ut og ha et møte med den gruppen med rektor til stede. Og da sitter vi og prater: «Hva har dere gjort? Hvordan har dette gått?» Og da ser jeg at lærerne er veldig stolte over at både jeg og rektor hører: «Altså dette har jeg fått til. Dette har vi gjort.» Så det er en veldig positiv seanse samtidig som det holder trykket oppe, det kreves at de gjør noe for de vet at det blir etterspurt (Intervju 34, Skoleeier).

Et moment i styringen av prosjektene har vært at lærere ikke skulle pålegges ekstraarbeid, at det faktisk kunne gå på bekostning av undervisningen og at de ikke ville klare å komme i mål med pensumslæringen. Derfor ble det viktig for skoleeier å selge inn at lærerne ville vinne på prosjektarbeidet, ved å jobbe «smartere»:

Du har jo det presset med at elevene skal lære og de skal opp til eksamen og de sier «hvis vi gjør ting på den måten vi alltid har gjort, så er vi i hvert fall trygge på at vi kommer igjennom. I stedetfor å bruke tid på å gjøre noe annet.» Og vi presiserer jo at: «vi skal ikke jobbe mer, vi skal jobbe smartere». Og det sier de lærerne som har vært igjennom dette, og det begynner å bli en god del lærere som har det, at det stemmer faktisk (Intervju 34, skoleeier).

Skoleeier fremhever at prosjektet viser resultater og viser til fremgang på Elevundersøkelsen. Her mener rektor, ifølge skoleeier, at de klassene som har vært mest involvert i prosjektet viser større fremgang enn de andre klassene. I tillegg øker gjennomføringsprosenten, men her er det ikke like lett å anta at det skyldes prosjektet alene.

### *Suksessfaktorer for gjennomføring av prosjektet*

Det blir fremholdt som viktig at skoleeier klarer å motivere skolen, og at skolen får hjelp til å se sammenhenger og gis verktøy til å iverksette i praksis. Like viktig er det at skolen avkreves å rapportere så presist som mulig om hvordan den konkret har iverksatt prosjektet. Hva lærerne har gjort i sine klasser, hva har de har gjort for å spre verktøyene til kolleger, hvilke systemer har de etablert på skolen, og hvilke kurs har de gjennomført?

Å få lærerne til å se at dette er nyttig for egen undervisning og for mestring av lærerjobben, er det essensielle i prosjektgjennomføring. Det er viktig ikke å trække lærene på tærne. Det ligger en utfordring i det å selge inn ideer til forbedring, siden det implisitt ligger en tanke om at slik de jobbet før ikke var godt nok:

At du ikke blir sittende i ledergruppen og at de har en forestilling om at det vil vi, uten å få med seg personalet. Så en må få lærerne til å se at: «dette er viktig og dette er nyttig og dette betyr noe i mitt arbeid for meg og for mine elever», ikke minst, for alle lærerne vil jo elevenes beste. Men de må ikke oppfatte, det blir veldig lett at en oppfatter det som mistillit hvis vi sier at vi skal gjøre ting på en annen måte enn vi har gjort før, for da var det ikke bra nok før. Så en må få til den der prosessen at de får et eierforhold til det og at de forstår at, helt genuint, at: «dette er det rette å gjøre for oss og for avdelinger og våre elever». Og den er jo vanskelig, den sliter vi med på alt vi gjør (Intervju 34, skoleeier).

Skoleeier peker i tillegg på at det i enkelte tilfeller ville vært bedre om de hadde fått tildelt «frie» midler fra nasjonale myndigheter og tenkt ut selv hvilken måte de ville bruke dem. Det ville frigitt tid som medgår til søknadsutforming og det ville gitt skoleeier mer styring over skolene. Samtidig ser skoleeier at det kan være nyttig å rette oppmerksomheten mot spesifikke tema over flere år, slik den nasjonale satsingen legger opp til. Hun mener at Utdanningsdirektoratet har tatt innover seg denne erkjennelsen, ved at direktoratet ikke hopper fra det ene temaet til det andre, men nå i stedet satser langsiktig og helhetlig. De siste årene har arbeidet gått fremover med små skritt og skolene har fått konkrete verktøy å jobbe med, som igjen har blitt en del av det faste repertoaret skolene har å spille på.

### Prosjektkommune 4: Innhold og utvikling i prosjektet

Bakgrunnen for prosjektet hos den fjerde skoleeieren var konkrete problemer ved en av skolene i kommunen. Skolen var karakterisert av svak ledelse og av at grupperinger blant lærerne tok over styringen av skolen. Det var også samarbeidsproblemer mellom skoleleder og lærerne, og mellom lærerne som sådan. En omfattende mobbesak forsterket skolens problemer. I tillegg var det en utfordring for skoleeier å få med skolen på kommunens satsingsområder og skolepolitikk. Skoleeier har en uttalt og bred policy overfor sine skoler, og venter stor grad av gjennomføring av lokale så vel som nasjonale føringer.

Prosjektplanen ble utformet bredt, og skoleeier i samarbeid med skolen satte seg som mål å jobbe med alle delene i kunnskapsgrunnlaget til Utdanningsdirektoratet: styrke

skoleledelsen faglig og organisatorisk, skape trygt klassemiljø gjennom standarder for klasseledelse, bedre hjem-skole-samarbeidet og etablere felles vurderings- og tilbakemeldingsrutiner.

Prosjektet hadde en uheldig start ved at verken den nye rektoren eller lærerne hadde vært med på å utforme prosjektet. Fra skoleeierhold kunne de likevel observere at rektor gjorde forsøk på å iverksette prosjektet og de fikk tydelige signaler på at han kunne stå inne for prosjektet faglig. I starten ble prosjektet svakt gjennomført, hovedsakelig på grunn av at en gruppering av lærerne motsatte seg og hindret at det ble bred oppslutning. Første tiltak som skulle iverksettes, fikk ingen deltakere fra lærerstaben. Etterhvert klarte rektor å igangsette kursdager og diskusjoner om klasseledelse på fellesmøter. I starten fikk det liten overføringsverdi, og diskusjonene ble i liten grad fulgt opp av enkeltlærerne. Rektor valgte etter en del om og men å fortsette prosjektet, og det har oppnådd gradvis sterkere støtte fra lærerne ved skolen. Skoleeier mener at rektor gjennom systematisk arbeid har klart å snu en uheldig skolekultur og å få lærerne til i større grad å dra lasset sammen. Det har også vært viktig å involvere en ekstern veileder som har støttet rektor i gjennomføringen av prosjektet.

### *Skoleeiers styring og støtte til prosjektet*

Skoleeiers styring av prosjektet har endret seg merkbart etter den første perioden, hvor rektor ble tett fulgt opp gjennom jevnlige møter. Da det viste seg at rektor klarte å få med seg lærerne, har det vært minimalt med kontakt og oppfølging, utenom den vanlige og rutiniserte oppfølgingen skoleeier har for alle skolene i kommunen. Det blir tydelig understreket fra skoleeiers side at de vet hva som rører seg ved alle skolene, inkludert prosjektskolen. Skoleeier har et omfattende system for dialog og resultatbasert oppfølging. Årlige skolebesøk blir gjennomført, og her er prosjektet tema i samtalene. Elevundersøkelsen indikerer at skolene generelt og prosjektskolen spesielt, er på riktig vei. Skoleeier legger også til grunn medarbeiderundersøkelser, brukerundersøkelser og en egen, kommunal elev- og ungdomsundersøkelse. Skoleeier har en egen handlingsplan for bedre læring som prosjektet glir rett inn i. Alle lærere og SFO-ansatte skal ha god pedagogisk kompetanse, og avdelingslederne kurses i lederkompetanse. Leder av SFO er avdelingsleder på linje med andre avdelingsledere ved skolen. Skoleeier har også satset på å utvikle klasseledelse, og det gir en merverdi til prosjektskolen. Politikerne i kommunen har etterlyst bedre innsats for å bekjempe mobbing, til tross for at de siste målingene viser en god nedgang. Målet er å bekjempe mobbing 100 %. Det jobbes derfor med en felles plan for psykososialt miljø som alle skolene blir bedt om å implementere. Også dette blir en måte å støtte prosjektskolen.

### *Suksesskriterier for gjennomføring av prosjektet*

Skoleeierinformanten hevder at skoleeier ikke har den store troen på prosjekter, som ofte får form av skippertaksjobbing. Grunnen til at det likevel har vært vellykket ved denne skolen, mener skoleeier, har å gjøre med at det sammenfalt med bytte av rektor og at skolen var i en kritisk situasjon hvor det måtte iverksettes noen konkrete tiltak for å dempe konflikter samt skape ro mellom ledelsen og lærerne. Det er likevel det langsiktige arbeidet



og innsatsen jevnt og trutt over tid, som gir best resultat. Kontinuerlig oppmerksomhet over tid og å forene nasjonale satsinger og lokale mål slik at de drar i samme retning, er de viktigste suksesskriteriene, ifølge denne skoleeieren.

### Prosjektkommune 5: Innhold og utvikling i prosjektet

I den femte kommunen var bakgrunnen for prosjektet at skoleeier selv hadde for svake systemer for kvalitetsoppfølging og for dårlig innsyn i hvordan skolene ivaretok kvaliteten i deres virksomhet. Målet har vært å få til større grad av skoleutvikling og, ikke minst, endring i praksis. Ved prosjektskolen var målet å opparbeide bedre lagfølelse blant skolens ansatte med formål om sammen å jobbe frem et bedre læringsmiljø. De tre områdene klasseledelse, relasjonsbygging og tilpasset opplæring, mener skoleeier har kopling til den nasjonale satsingen. Prosjektet startet ut med en todagers samling med formål å motivere lærerne til å delta i prosjektet og gjøre det til sitt eget. Ellers lå det planer om å gjennomføre klasseromsobservasjon for å påbegynne arbeidet med klasseledelse. Dette lot seg ikke gjennomføre på grunn av sterk motstand blant lærerne. Skoleeier mente ved første undersøkelsestidspunkt at prosjektet hadde hatt for svak progresjon. Skoleledelsen vurderte å avbryte prosjektet etter to år, men valgte å fortsette. Skoleeier har oversikt over hva som er gjort, men liten innsikt i hvorvidt det har medført endringer i klasseromspraksis. Skoleeier etterlyser at rektor og prosjektledelsen ved skolen følger opp om kursing av lærerne faktisk gir seg utslag i undervisning og faktisk klasseledelse. Skoleeier ønsker å vite mer om lærerne legger opp undervisningsøkten slik det var planlagt.

Skoleeier mener at prosjektet ble amputert da den forrige rektoren satte det i verk for så å slutte ved skolen. Det har likevel blitt gjennomført enkelte positive tiltak. Innenfor klasseledelse, har elevene vært med på å utarbeide regler. Skolen har hentet inn mye ekstern hjelp og fått forelesinger om ulike emner i tilknytning til prosjektet. I tillegg har skolen jobbet en del med vurdering for læring. Det er også en positiv faktor at skolen har god innsikt i hva som er utfordringene og manglene ved prosjektgjennomføringen. Prosjektet har ikke satt seg ordentlig i skolen, og det synes ikke å ha oppnådd effekter hos elevene, ifølge skoleeier.

#### *Hvordan styrer og støtter skoleeier prosjektet*

Skoleeierinformanten hevde i første intervjurunde at skoleeier ikke hadde tilstrekkelig kapasitet til å styre prosjektet. Skoleeier erfarte at det var vanskelig å følge opp prosjektet, siden det ikke hadde støtte blant lærerne da det ble startet opp. I tillegg mente skoleeier at skoleledelsen var i overkant forsiktig i gjennomføring av kontroversielle tiltak, som skolevandring. Dermed hadde prosjektet i stor grad stoppet opp. Skoleeier syntes det var vanskelig å presse skolen til å iverksette noe de selv ønsket å vente med. Ved første undersøkelsestidspunkt identifiserte vi derfor uklare ansvarlinjer og rollefordeling i prosjektgjennomføringen, og en stillstand i prosjektgjennomføring.

Ved andre undersøkelsestidspunkt er prosjektleder hos skoleeier skiftet ut. Som den forrige prosjektleder, har han erfart at det er vanskelig å styre prosjektet fra skoleeiers ståsted. Han har tatt det opp i styringsdialogmøtene med rektor de to siste årene, og gjennom andre samtaler med rektor. I tillegg kjenner han godt til skolens handlingsplan, og

er den som rapporterer til politisk skoleeier. Skoleeier har de siste årene hatt oppmerksomhet på å bygge opp et forsvarlig system for kontroll og støtte til skolene. Et styringsårshjul er nå etablert. Skoleeier har funnet hjelp i Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen, og hos andre kommuner. Skoleeier mener nå å ha systemet på plass.

Rektormøtene og skoleledermøtene er gode kilder til innsikt i det som skjer på skolene. På møtene må skolene presentere det de jobber med, noe som virker disiplinerende på skolene. Skolen blir også bedt om å analysere de resultatbaserte indikatorene i Elevundersøkelsen og andre resultater som ligger i tilstandsrapporten, samt handlingsplaner for å forbedre resultatene. Skoleeier mener det er vanskelig å finne gode systemer for å støtte skolene. Han hevder han gir råd i enkeltsaker eller anbefaler enkelte tiltak, som for eksempel Trivselslederprogrammet. Kommunen har selv hatt gående et prosjekt om tilpasset opplæring, noe om kan ha bidratt med hjelp til å styrke den delen av Bedre læringsmiljøprosjektet. Samtidig kan det være at skolen gapte over for mye ved å delta i to prosjekter samtidig. Skoleeier jobber ellers med standarder for å få til felles håndtering av mobbesaker, noe som også ligger i skjæringsfeltet til Bedre læringsmiljøprosjektet.

### *Suksessfaktorer for gjennomføring av prosjektet*

Skoleeier mener at skolebasert kompetanseutvikling er en bedre måte å drive skoleutvikling på enn å slik Bedre læringsmiljø-satsingen er lagt opp. Ståstedsanalysen kan uansett være en god start i et prosjekt og, ikke minst, å jobbe for å opprette systemer for dialog på skolene. Skoleeier peker på noen faktorer som kan trekkes ut som læring fra prosjektet. Man må holde fokus og gjøre det man sier man skal gjøre gjennom systematisk jobbing. Man bør videre ikke lage for kompliserte opplegg og heller gjøre de enkle tingene. Prosjektet bør baseres i ideer som alle kjenner. Videre bør man ha fokus på forebyggende tiltak og på å utarbeide prosedyrer og standarder for håndtering av uro, konflikter og mobbing.

### Oppsummering

Hovedbildet for utviklingen av skoleeiernes innsats i arbeidet med læringsmiljøet er at de fleste har hatt god fremgang. I iverksettingen av prosjektet kan vi se at både prosjektets utforming, prosjektdesignet, og trekk ved iverksettingsprosessen og de ulike aktørens støtte og oppfatning, har betydning for gjennomføringsresultatet. Særlig god progresjon har det vært i prosjektkommunen der alle skolene har deltatt med prosjekt, og fylkeskommunen med prosjekt. Begge har arbeidet svært bredt og inkorporert flere, om ikke alle komponenter som inngår i satsingens kunnskapsbaserte grunnlagsdokument. Det har vært tett oppfølging fra skoleeier i begge disse to prosjektene, og det som preger oppfølgingsrutinene er at de er integrert i standardsystemet for oppfølging og styring av skolene. Begge skoleeiere hevder de har klart å styre prosjektet på en god måte. De har tatt i bruk styringsdialogen og rektormøtene, der særlig det siste ser ut til å være alfa og omega for å holde prosjektet varmt, forplikte og ansvarliggjøre rektor. Gjennom rektormøtet spres også gode ideer og erfaringer mellom prosjektskolene, og, som i siste tilfelle, mellom prosjektskolen og de øvrige skolene.

Solid faglig kompetanse hos skoleeier synes å være en viktig faktor i oppfølging og styring av prosjektet.

To av skoleeierne, en middels stor kommune og en liten kommune, hevder at de ikke har klart å styre prosjektet i særlig grad. Det skyldes flere forhold, som utskifting av rektorer og av skolefaglig ansvarlig. Det har også sammenheng med motstand blant lærerne ved den ene skolen og med det som skoleeier kaller «for svak ledelse», eller dårlig evne til å ta et oppgjør og forsøke å snu lærerne. Enda en årsak kan være at prosjektet sto delvis i motstrid til skoleeiers lokale satsing. Dette impliserer at denne skoleeieren jobber med læringsmiljøet uavhengig av prosjektet, og at de har betydelig innsats på feltet. Også i en tredje kommune slapp skoleeier taket i ledelsen av prosjektet. Det var imidlertid bevisst, siden de så at prosjektet var på god vei og at rektor hadde fint hånd om det. Prosjektet hadde et hovedmål om å snu en uheldig skolekultur og å gjeninnta ledelse over skolen, noe rektor har gjennomført på en god måte. Dermed kan vi slutte at tett oppfølging fra skoleeier ikke alltid er en forutsetning for suksess, selv om vi med stor rimelighet kan anta at det var tilfelle hos skoleeieren der alle skolene var med i prosjektet. Andre suksessfaktorer som skoleeierne fremhever er langsiktighet og konsistens mellom de ulike tiltakene og satsingene i skolen, og ikke minst mellom lokale og statlige satsinger. Suksessoppskriften synes å være å koble arbeidet med læringsmiljøet, spesielt arbeidet med klasseledelse, sammen med vurdering for læring. Langvarig innsats og fast fokus forutsetter at lærerne ser nytteverdien av prosjektet.

### Skoleeiere uten prosjekt

Mens skoleeiere som har søkt inn prosjekter automatisk får en formell rolle som prosjektleder for arbeidet med bedre læringsmiljø i en eller flere av skolene, er det et mer åpent og empirisk spørsmål hvilken oppmerksomhet skoleeiere uten prosjekt i satsingen har på skolens ivaretagelse av læringsmiljøet. Likevel må vi vente at skoleeierne uten prosjekt i satsingen arbeider med læringsmiljøet og kan være en drivkraft i forhold til skolens arbeid med læringsmiljøet. Oppfølging av paragraf 9a inngår imidlertid som en viktig del av skoleeieres forsvarlige system. Ved første undersøkelsestidspunkt fant vi i tråd med det at de fem skoleeierne uten prosjekt, på samme måte som skoleeiere med prosjekt, la vekt på og jobbet aktivt med å etablere velfungerende systemer for oppfølging og kontroll. Oppfølgingen hos skoleeiere synes å variere etter hvorvidt det er skolefaglig kompetanse i kommunens skoleadministrasjon og hvilket omfang og kapasitet denne har. Flere av kommunene som hadde fokus på læringsmiljøet og fulgte skolene opp på det, hadde en faglig solid stab og interesserte politikere som fulgte med på skolens utvikling fra ulike vinkler. Vi fant indikasjoner på at skoleeierne/politikerne i stigende grad var opptatt av skolerresultater og av det psykososiale skolemiljøet. Nasjonalt felles tilsyn og innføring av den obligatoriske tilstandsrapporteringen, bidro til å styrke interessen for læringsmiljøet, siden det kunne kobles både til læringsutbyttet og til det psykososiale miljøet. Flere av skoleeierne uten prosjekt hadde utpekt læringsmiljøet som sitt satsingsområde, og en skoleeier lyste endog ut lokale prosjektmidler skolene kunne søke om på grunnlag av prosjektbeskrivelser som beskrev mål og virkemidler for hvordan de skulle bedre læringsmiljøet.

På samme måte som prosjektkommunene, hadde skoleeiere uten prosjekt koplet sammen ulike satsinger, der den mest vanlige sammenkoplingen var Vurdering for læring og Bedre læringsmiljø. Bakgrunnen for å sette i verk tiltak på skoleeiernivået, var ofte lave skårer på skolerresultater, mobbeproblematikk eller høyt fravær blant elevene. Flere skoleeiere så på tiltak for å bedre læringsmiljøet som en løsning på disse problemene. Et interessant funn fra den første intervjuundersøkelsen, var at Elevundersøkelsen hadde et troverdighetsproblem blant lærerne i videregående opplæring, og at lærere vurderte skolens psykososiale miljø forskjellig fra resultatene i Elevundersøkelsen. Uavhengig av det bidrar elevundersøkelsen til å rette blikket mot læringsmiljøet og pedagogisk utviklingsarbeid, noe skoleeier så økende tendenser til i videregående opplæring.

Skoleeierne opplevde at en lovfesting av rett til et godt læringsmiljø ga dem en mulighet for å styre skolene i samme retning. På samme måte som prosjektskolene, har flere av skoleeierne uten prosjekt grepet fatt i det som skjer i klasserommet, i motsetning til å konsentrere seg om administrative rutiner ved skolene. Vi fant at skoleeiere uten prosjekt var opptatt av mange av de samme faktorene, og la ofte de samme elementene inn i forståelsen av læringsmiljø. Det som skilte skoleeierne fra skoleeiere med prosjekt, var at de ikke i samme grad brukte vokabularet i tråd med grunnlagsmaterialet for satsingen. Et annet viktig skille var at skoleeiere uten prosjekt ikke hadde et like systematisk og kontinuerlig fokus på arbeidet med læringsmiljøet.

Hos begge grupper av skoleeiere ble det rettet stor oppmerksomhet mot styrings- og rapporteringssystemer og av å holde tett dialog med skolene. Kartlegginger og målinger var viktige for å identifisere utfordringer, samt å forplikte skolene til å utarbeide handlingsplaner og måle eventuelle forbedringer. På grunn av den økende oppmerksomheten mot skolens praksis, var skoleeier opptatt av å iverksette skolevandring og også av hvordan ledelse utøves i skolen.

Skoleeiere uten prosjekt bisto med veiledning og rådgivning til skolene, i tillegg til å arrangere kurs og andre kompetansehevingstiltak i forbindelse med læringsmiljøet, men ikke i så stort omfang som prosjektkommunene. Skoleeierne fikk tilgang på støtte og veiledning fra nasjonale myndigheter, først og fremst Utdanningsdirektoratet, og den regionale stat ved Fylkesmannen. I tillegg benyttet skoleeierne eksterne fagmiljø som veiledere og kursholdere, eller engasjerte dem til å gjennomføre evalueringer eller såkalte ståstedsanalyser. Selv om skoleeiere med prosjekt gjør dette i større grad og mer systematisk enn de andre skoleeierne, synes det å være en generell trend å knytte kontakt til eksterne fagmiljøer. Hele fire av de fem skoleeierne uten prosjekt hadde tett kontakt med relevante høgskole- eller universitetsmiljø.

Vi fant at skoleeierne uten prosjekt ved det første undersøkelsestidspunktet i bemerkelsesverdig liten grad kjente til innholdet i satsingen. Tre av skoleeierne hadde ikke hørt om den, mens to hadde hørt at en satsing var på gang, uten å kjenne eksakt til hva den innebar.

I det følgende skal vi se hvilken utvikling som har skjedd siden sist undersøkelsestidspunkt når det gjelder skoleeieres oppmerksomhet på og innsats for læringsmiljøet, og de utfordringer og muligheter som skoleeier ser for å være pådriver overfor skolene.

## Satsing på læringsmiljøet er kommet for å bli

Et første trekk vi ser er at skoleeierne har stor oppmerksomhet på læringsmiljøet og setter det høyt opp på agendaen. De tilkjenner at det er et område som er kommet for å bli og som trenger kontinuerlig innsats. Læringsmiljø er enten direkte eller indirekte satt opp som en del av de fem skoleeierens satsingsområder. Skoleeierne er samstemte i at felles nasjonalt tilsyn har bidratt til det, og at måten de jobber med paragraf 9 A, er blitt tema både i felles nasjonalt tilsyn, i Elevundersøkelsen og i tilstandsrapporten. Til sammen fører det til en sterk bevissthet om læringsmiljø hos skoleeier. Politikerne har i enda større grad rettet oppmerksomhet til læringsmiljøet og etterspør hvordan skolene arbeider med det. Her vil politikere ha innsyn i Elevundersøkelsen og, som vi har sett foran, også i hvordan enkeltskolene skårer på de ulike indikatorene. Politikerne forutsetter gjerne fravær av mobbing som hovedindikator for et godt læringsmiljø, noe skoleadministrasjonen mener er et for snevert utgangspunkt. Selv om Elevundersøkelsen blir ansett om en nyttig indikator, er det også andre måter å vurdere læringsmiljøet på, ifølge fagstaben, slik understående sitat illustrerer:

Politikerne gjør det (setter læringsmiljøet lik resultatene i Elevundersøkelsen) lett. For dem som er opptatt av målinger og hvordan læringsmiljøet er i vår kommune, betyr det at da går vi og ser på elevundersøkelsen. Jeg tør påstå at jeg ikke har et så snevert syn på det(..)De (politikere) vil ha skårene på Elevundersøkelsen – de er veldig opptatt av de mobbetallene der. Og det er en viktig undersøkelse og den skal vi bruke, men vi må og være litt realistisk i forhold til at det er et øyeblikksbilde. Det representerer ikke hele sannheten og hvordan man jobber med skolemiljø på skolene våre. Derfor har vi lagt stor vekt på det i oppfølgingen vår. Elevundersøkelsen er ett bilde av det, og vi må sammenligne det med de andre bildene vi også har (Intervju 14, skoleeier).

Skoleeier har i større grad en juridisk tilnærming til læringsmiljøet, gitt at det er lovpålagt, at kommunene må ha kontinuerlig oppmerksomhet på sitt forsvarlige system etter loven:

Jeg tror at det overbyggende for oss i forhold til læringsmiljøet er paragraf 9A-3, kanskje særlig i forhold til det psykososiale. Vi har hatt flere runder med tilsyn fra Fylkesmannen og mange av skolene våre, det har vært særdeles nyttig. Det har skapt en bevissthet rundt denne lovparagrafen som vi ikke helt har hatt før (Intervju 14, skoleeier).

## Systematisk oppbygging av kompetanse om læringsmiljø

For det andre ser vi en utvikling hvor skoleeierne arbeider mer systematisk med å bevisstgjøre og bygge opp kompetanse om læringsmiljøet ute i skolene. Gitt den store oppmerksomheten om mobbing, psykososialt miljø og læringsmiljø, og at det inngår som en viktig del av skoleeieres ansvar, ser vi tydelig at skoleeierne er opptatt av å ha godt innsyn og å styre skolene på dette området. Opplæring og kursing synes utbredt, samt det å jobbe med egne handlingsplaner knyttet til utfordringer ved egen skole. Vi ser en økende oppmerksomhet på opplæring av skoler i forhold til regelverket og håndtering av mobbing. En skoleeier viser til at de tar i bruk kommunenes jurister for å lære opp skolens ansatte i hva lovparagrafen sier. Og det er vurdert som positivt at det fattes mange, heller enn få, enkeltvedtak i skolene. Dersom det fattes få vedtak, kan det være en indikasjon på at skolen ikke har rutiner på plass verken til å avdekke eller håndtere mobbing:

Vi har brukt mye tid på det med skolelederne for å få den juridiske forståelsen for det, for hvis de får den, ligger det noen utrolig gode verktøy for skolene der som de kan bruke. Så det er en innfallsvinkel vi har hatt. Vi har hatt sterkt fokus på klasseledelse som et verktøy i forhold til læringsmiljø. Vi har hatt ca. 100 lærere og skoleledere på en kursrekke dette skoleåret, der vi har samlet dem og de har vært på forelesninger og de har hatt mellomarbeid, svart på oppgaver, gjort litt aksjonsforskning i egne skoler og egne klasserom og gitt tilbakemelding, og så møtes vi på nytt. Jeg synes det har vært et godt opplegg. Og det har vært skoleeier-initiert, det er det vi som har styrt (Intervju 14, skoleeier).

Mer systematisk jobbing henger sammen med aktivt skoleeierskap. Mange eksterne miljøer er med på å arrangere kurs og legge innhold i kursene og kompetansebygging, og tilfører derfor verdifulle ressurser til skolene. Dette ser skoleeier, men er likefult opptatt av at det er de som skal ha hånden på rattet i forhold til utviklingen i skolen:

Vi er veldig opptatt av at det fortsatt er vi som skal drive skoleeierskap, det er vi som skal bestemme hva som skal utøves på våre skoler. Det er vi som skal være skoleeiere og ha en hånd på rattet (Intervju 14, skoleeier).

Skoleeier vil derfor kvalitetssikre opplæringsprogrammene som skolens ansatte systematisk opplæres i. Vi har sett tilfeller der skolene eller skoleledernetverkene har arrangert kurs på eget initiativ, noe skoleeier vurderer både positivt og negativt. På den ene siden er det positivt at skoleledere tar ansvar og setter fokus på læringsmiljøet. På den andre siden kan det hindre en felles kommunal forståelse av læringsmiljøet og motstridende måter å arbeide på hos samme skoleeier, ifølge skoleeierinformanten.

Videre finner vi eksempler på at skoleeiere lager planer mot mobbing. En skoleeier knyttet planarbeidet til tett medvirkning fra elevene selv gjennom tiltaket «ungdommenes kommunestyremøte» og «barnas kommunestyremøte». Elevrådene ble bedt om å komme med innspill til planen. Alle elevrådene ved skolene fikk presentert hvordan det ble jobbet med mobbing på deres skole og hvordan det var viktig å jobbe fremover.

Skoleeierne har oppmerksomhet på forebygging, og trivselsledertiltak, hvor noen elever utpekes som trivselsledere, fremhever noen skoleeiere som positivt og nyttig.

Tiltak for bedre klasseledelse synes å ha blitt befestet som et viktig område som også skoleeiere uten prosjekt setter i verk ved alle skolene i kommunen/fylkeskommunen. Mens klasseledelse ved første undersøkelsestidspunkt syntes å dreie seg mest om ordensreglement, nevner flere skoleeiere at det faktisk like mye dreier seg om hvordan det undervises og i hvilken grad skolene vektlegger grunnleggende ferdigheter i undervisningen. Noen av skoleeiere uten prosjekt tar i bruk samme virkemidler som skoleeiere med prosjekt. Det gjelder både foredrags- og kursholdere, og det gjelder ressurser om klasseledelse som ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. For eksempel hadde en skoleeier uten prosjekt gjort klasseledelse til en kommunal satsing, i tillegg til grunnleggende ferdigheter. Begge har paralleller til nasjonale satsinger som satsingen Bedre læringsmiljø og Ny GIV.

## Bedre styringsverktøy og økende kapasitet for oppfølging

For det tredje uttrykker skoleeiere uten prosjekt at det ligger store muligheter i dagens styringssystem for skoleeier til både å ha innsyn i skolens virksomhet og til å prege innholdet i skolen. Gjennom målinger, rapporteringer og halvårlige eller årlige samtaler, får

skoleeier innsyn i styrker og svakheter ved skolene. Noen skoleeiere sier at dersom de ønsker å sjekke ut et tiltak, for eksempel hvordan skolene arbeider med klasseledelse, får de informasjon fra skolenes nettsider:

Når jeg en sjelden gang har tid, kan jeg gå inn på hjemmesidene til skolen og hente ut arbeidsplaner og ukeplaner, og det er litt rart å se den bevisstheten som har kommet nå i forhold til mål for uken og mål for timen. Og veldig mange har og lagt inn, i tillegg til de faglige målene har de lagt inn, sosiale mål, og da er du inne på sosial kompetanse, at du løfter det nivået der og. Det er en stor bevissthet på veldig mange skoler, og vi prøver å være tett på de skolene vi ser at kanskje har et lite stykke å gå. Og det avdekker vi gjennom de årlige rapportene de skriver til oss og gjennom besøkene vi er på (Intervju 14, skoleeier).

Særlig en av skoleeierne hadde som policy at skoleeier skulle ha anledning til å være med på å definere hva som skulle gjelde som god undervisning. Dette blir tatt opp som et punkt på kursene som arrangeres om klasseledelse. Både skoleeier og skoleelev skal ha lov til å definere noe av det som er god undervisning. Skoleeier mente at det kan være en begrensning for skoleeieres måte å støtte på dersom mantraet om at læreren er den viktigste faktoren og at alt kommer på an på læreren, blir for dominerende. Det signaliserer, ifølge denne skoleeieren, at det da må være opp til den enkelte læreren å undervise på sin egendefinerte måte. Kommunale standarder for klasseledelse kan være en måte både å støtte lærerne og samtidig innføre en form for kvalitetssikring og forutsigbarhet i arbeidet med læringsmiljøet.

En annen skoleeier påpeker at støttefunksjonen er viktigere enn kontrollfunksjonen, og at rektorene i kommunen er samstemte i den nytten de har av en skolefaglig stab hos skoleeier. Skoleeier innser at de både er et mellomledd mellom stat og kommune, men også at de skal tilføre noe ekstra, som skal være lokalt initiert. Det indikerer at skoleeiere oppfatter at de har mulighet for å støtte skolene og være pådrivere i arbeidet med læringsmiljøet. Det trekkes frem den muligheten skoleeier bør benytte som formidlere og tolkere av statlige pålegg, initiativ og satsinger. Her innehas kompetanse til å hjelpe med konkretiseringer og til å se sammenhenger mellom alle de ulike initiativene som er på gang. Ikke minst er læringsmiljø et vidt begrep som trenger å konkretiseres og kobles til flere tiltak som drar i samme retning. Dette har igjen sammenheng med den muligheten skoleeier har for å holde seg oppdatert på kunnskapsbasert policy, som har blitt viktigere og viktigere som begrunnelse for å iverksette endringer i norsk skole:

Du kan ikke gjøre noe i norsk skole eller i det norske samfunnet i dag uten å belegge forskning på det. Så har vi Utdanningsdirektoratet som har blitt en voldsom kunnskapsorganisasjon, og så har vi Kunnskapsdepartementet der også. Så de styringssignalene brukes da og de går ned til skoleeier som ofte er svært godt informert og står i et nært samspill med regler og signaler (Intervju 15, skoleeier).

Det å ha en strategi hvor læringsmiljøet er en viktig del, gir mulighet for å følge opp skolene jevnlig. Strategiplanen blir lagt til grunn både på rektormøtene og på dialogmøter, i tillegg til at læringsmiljøindikatorer rapporteres i tilstandsrapporten:

Vi følger opp skolene (på læringsmiljø) på flere måter. Strategiplanen er fast tema på rektormøtene gjennom hele året. Så er det sånn at vi i tillegg gjennomfører det vi kaller dialogmøter med skolene. Skolene har laget egne handlingsplaner ut fra strategiplanen. Og da går vi gjennom status og hva som er situasjonen for den enkelte skolen. Vi vurderer

resultatene og hva som må settes igang av tiltak. Så det har vi struktur og systemer på gjennom dialogmøtene. I tillegg kommer uformelle samtaler med skolene, og rapporteringer innen tilstandsrapporten (Intervju 15, skoleeier).

Skoleeier mener det har blitt en bedre måte å samarbeide på de siste årene, selv om de har hatt dialogmøter i flere år. Den viktigste grunnen til at dialogmøtene har blitt mer fruktbare med tanke på samarbeid, ligger i at skolene er blitt mer ansvarliggjort i denne samarbeidsformen. Rektormøtene er for eksempel omdefinert til arbeidsmøter hvor alle skal bidra med innspill til temaet som er oppe. I tillegg legges det opp til å utføre oppgaver og utviklingsarbeid mellom møtene, noe som i neste omgang skal rapporteres:

Og det vi har opplevd nå, det er et større engasjement fra hele rektorgruppen. Før kunne vi forutse hvem som kom til å si noe, og hvem som sier noe først, men nå vet alle at de må komme med sine refleksjoner, de må forberede seg og de må delta. Og det virker som det blir godt mottatt i rektormøtene. Det er ikke det at vi ikke har gjort det før, men det er en annen struktur på det nå. (Intervju 15, skoleeier).

## Oppsummering

Hvis vi skal oppsummere svaret på spørsmålet om hvilken innsats skoleeier uten prosjekt legger ned i oppfølging av skolens arbeid med læringsmiljøet, kan vi klart hevde at innsatsen synes å være økt siden sist undersøkelse, selv om skoleeierne da også viste til stor oppmerksomhet om arbeidet. Nå synes det som om skoleeierne tar det for gitt at dette er et oppfølgingsansvar de må ta, og setter det i system som en viktig del av oppfølgingsrutinene og rapporteringssystemene. I tillegg hevdes styringskapasiteten å være økt. Skoleeierne sier de bygger opp bedre kompetanse og at de har bedre styringsverktøy og økende kapasitet for oppfølging av skolene på læringsmiljø. Ved at de legger oppfølging av læringsmiljøet inn som en del av styringssystemet, sikrer de kontinuitet og kapasitet i styringen av skolene. Politikernes oppmerksomhet er også en av drivkreftene til at læringsmiljøet settes på agendaen og det bidrar til tettere oppfølging av skolens arbeid. Vi ser at politikerne stiller krav til skoleeierne om å opparbeide planer mot mobbing. Her ser vi imidlertid at administrativ skoleeier mener at læringsmiljøet blir noe snevert definert, ved kun å koble det til grad av mobbetilfeller ved den enkelte skole. Administrativ skoleeier tenderer til å ha en bredere definisjon, der faktorer som undervisningsmåter og læringsutbytte faller inn under det som skolene bør få oppfølging på. Vi finner at skoleeierne ønsker en hånd på rattet og at de har en betydelig styrings- og oppfølgingsiver. I tillegg ser vi tendenser til at skoleeierne inntar en juridisk håndtering og bygger opp juridisk kompetanse, også på skolenivået. Vi finner heller ikke på dette undersøkelsestidspunktet noen vesensforskjeller mellom skoleeiere med og uten prosjekt. Hos begge grupper av skoleeiere sporer vi stor oppmerksomhet på temaet, og at det er utviklet og etablert nyttige verktøy for innsyn og dialog med skolene. Som sist ser vi imidlertid at det å eie et prosjekt gir anledning til enda tettere oppfølging av skolene. Men samtidig foregår mye av oppfølgingen og dialogen med skolene innenfor det forsvarlige systemet, som det også gjør for skoleeiere uten prosjekt.



## DEL III

### Kapittel 5: Hvordan foregår arbeidet med å sikre elevene et godt læringsmiljø på skolenivået?

#### Innledning

Skoleledere er ansvarlige for at skolene driver systematisk, kontinuerlig og kunnskapsbasert arbeid for å utvikle og opprettholde et godt og inkluderende læringsmiljø. De er med andre ord ansvarlige for å iverksette Bedre læringsmiljøsatsingen på skolenivået. Når vi forstår iverksetting som en prosess som foregår over tid, blir det også viktig å undersøke skolenes arbeid med læringsmiljøet over en viss periode. Med vårt iverksettingsteoretiske perspektiv venter vi at aktørene på skolenivå samhandler med aktører på ulike nivåer: slik som skoleeier, andre skoler og fagfolk (for eksempel eksterne veiledere) (Winter 2003). Dessuten venter vi at skolelederne og lærerne gjør interne tilpasninger til satsingen, ut fra hvordan de forstår målsettingene og hvordan de vurderer at virkemidlene er relevante.

Med utgangspunkt i forskningen om fremgangsrike skoler (se kapittel 2) antar vi at det har betydning for gjennomføringen av Bedre læringsmiljøsatsingen *hvordan* skolelederne ivaretar ansvaret for å utvikle læringsmiljøet på skolenivået og spesielt hvordan skoleleder samarbeider med lærerne om læringsmiljøarbeidet.

Hvordan foregår arbeidet med å sikre elevene et godt læringsmiljø på skolenivået? Denne delen av rapporten omhandler skolenivået og delprosjekt E i evalueringsprosjektet. Her svarer vi på følgende problemstillinger:

- Hvordan har skoleleders ansvar som tilrettelegger for et godt læringsmiljø utviklet seg i løpet av satsingen
- Hvordan bidrar satsingen til at skoleleder sørger for et bedre læringsmiljø på den enkelte skole?
- Hvordan opprettholdes en god praksis i skolen?

#### Skoler med læringsmiljøprosjekt

##### Prosjektet i Kommune 1:

###### *Prosjektets policydesign*

Prosjektets overordnede mål var å utvikle felles systemer for å kvalitetssikre bedre læringsmiljø for alle skolene i kommunen. Prosjektet var inndelt i seks undertema, de fleste i tråd med kunnskapsgrunnlaget til satsingen: klasseledelse, samarbeid skole–hjem, heving av elevenes sosiale kompetanse og kultur for læring. Arbeid med mobbeproblematikk og vurdering for læring var inkludert her. Prosjektet startet opp med sosial kompetanse, deretter klasseledelse og hjem–skoletiltak. Virkemidlene i prosjektet besto av kompetanseheving ved bruk av eksterne foredrag, deltakelse på konferanser innenfor satsingen, samt skoleinterne utviklingsprosesser innenfor temaene sosial kompetanse,

læringstrykk og klasseledelse. Prosjektarbeidet skal munne ut i en kommunal håndbok for bedre læringsmiljø.

### *Prosjektstatus*

De to prosjektskolene som inngår i undersøkelsen er begge barneskoler, en relativt stor (ca. 400 elever) og en liten (ca. 100 elever). Den store skolen var forholdsvis ny etter en sammenslåing av to mindre skoler. Læringsmiljøarbeidet ved skolen hadde her vært knyttet til læringsmiljøutfordringene som var ventet å oppstå når to skoler med ulike kulturer ble slått sammen til en. Ved denne skolen har rektor vært en tydeligere driver i læringsmiljøarbeidet enn ved den lille skolen. To av lærerne ved den store skolen hadde ansvar for skolens prosjektarbeid, herunder læringsmiljøprosjektet, mens det var rektorer fra prosjektskolene som var representert i kommunens prosjektgruppe. Ved den lille skolen hadde det ikke på samme måte vært lokale behov som motiverte læringsmiljøarbeidet.

Prosjektet ble styrt gjennom kommunens rektorkollegium, med en prosjektleder fra en fagenhet utenfor styringslinjen hos skoleeier og med administrativ skoleeier representert på rektormøtene. Prosjektskolene var i rute med prosjektplanen. På intervjutidspunktet i 2013/2014, var hovedfokus i prosjektet på hjem-skole-samarbeid. Begge skolene knyttet dette til vurdering for læring med hyppigere og mer omfattende tilbakemeldinger til foreldrene om elevenes læring. Det siste temaet som gjensto på prosjektplanen og som skolene skulle i gang med, var mobbing.

### *Skolelederes og læreres erfaringer*

Skolelederne erfarte i oppstarten at skoleeier i liten grad støttet prosjektet, og skolelederne hentet støtte først og fremst fra rektornettverket. Prosjektet ble tatt opp på hvert rektormøte. Begge rektorene i undersøkelsen uttalte ved andre gangs intervju at de angret på at de ikke hadde benyttet seg enda mer av prosjektets eksterne veileder. De oppfattet veilederen som svært dyktig, ikke minst fordi denne bidro til konkretisering av ulike sider ved læringsmiljøarbeidet for lærerne.

Ved første intervjurunde var lærernes oppfatning at prosjektet var nyttig, men at det var omfattende og det ble mye å forholde seg til på en gang. Spesielt ble det trukket fram at prosjektet kom i tillegg til at skolene skulle i gang med vurdering for læring. Ved det andre besøket på skolene to år seinere, ble det i motsetning til første gang trukket fram av lærerne hvordan arbeidet med Vurdering for læring ble sett i sammenheng med klasseledelse, hjem-skole-samarbeidet og kultur for læring. Inntrykket var at lærerkollegiet ved begge skolene var involvert i læringsmiljøarbeidet og at en rekke nye arbeidsmøter og rutiner nå var innarbeidet i arbeid med sosial læreplan, utviklingssamtalene, individuell opplæringsplan og vurdering for læring. Ved begge skolene uttrykte lærerne at de nå var i rute med prosjektets tidsplan, at prosjektet syntes å sette seg i organisasjonen. Det som gjensto for siste år av prosjektperioden, var først og fremst arbeidet med forebygging og håndtering av mobbing. Ved den minste av de to skolene i undersøkelsen savnet imidlertid lærerne mer kjennskap til hvordan de andre skolene i kommunen drev læringsmiljøprosjektet.

*Iverksettelsesprosessen og prosjektets sterke og svake sider*

I Kommune 1 var relasjonen mellom skole og skoleeier i 2011/2012 karakterisert ved uklare ansvarsforhold. Skolene ble pålagt å gjennomføre prosjektet av skoleeier, på bakgrunn av Fylkesmannens tilsyn på elevenes psykososiale læringsmiljø. Til tross for at prosjektet ikke var forankret på skolene, hadde skolelederne vært positive til prosjektet. Da prosjektet skulle settes i gang, opplevde rektorene at de ikke fikk nok støtte fra skoleeier, og gjennom jevnlig rektormøter, ble rektorene hverandres støtteapparat. Det at skoleeier prioriterte at rektorene fikk bruke tid til læringsmiljøprosjektet på møtene, kan imidlertid forstås som en form for skoleeierstøtte. En prosjektleder med oppfølgingsansvar for prosjektet var innhentet fra en ekstern fagenhet, og det ble uklart for rektorene hvor oppfølgingsansvaret på kommunenivået var plassert. Det var en potensiell fare for ansvarspulverisering at flere ulike nivåer og instanser i og utenfor kommunen var involvert i prosjektet. Ved intervjuene i 2013/2014, var skoleledernes erfaring uendret. De mente prosjektoppfølgningen fra skoleeier fortsatt var svak når prosjektledelsen var lagt utenfor skoleeier. Skolelederne fremholdt imidlertid hvor viktig den avgjørende støtten fra rektorkollegiet var for prosjektgjennomføringen. Dette kan vi forstå som en dreining fra frustrasjon over uklare ansvarshold mot overtakelse av ansvar i eget profesjonelt nettverk. Ved begge skolene var læringsmiljøprosjektet ved andre gangs intervjuer i større grad preget av en helhetstenkning enn to år tidligere. Utviklingsarbeidet ved skolene framsto som integrert, med ulike prosjekter og satsinger. Her var erfaringene at koplingen til vurdering for læring hadde gitt positive synergieffekter. Skolene hadde fulgt den opprinnelige prosjektplanen, bortsett fra at rekkefølgen av temaene var blitt endret underveis.

*Prosjektets sterke sider* er først og fremst knyttet til organiseringen av tiltaket. Skoleeier har ikke styrt prosjektet direkte, men gitt stort rom for styring og diskusjon av prosjektet på alle rektormøter. Prosjektplanen har vært tematisk organisert og med en realistisk tidsplan. Den tematiske inndelingen har fungert etter at planen ble justert tidlig i prosjektperioden. Prosjektledelsen ønsket kompetansehevingskurs/-foredrag for lærere for hvert tema i planen og tilgangen på kurs-/foredragsholdere ble så styrende for rekkefølgen. Erfaringene med ekstern veileder og kompetansehevingstiltakene er gode. Ved den store skolen har engasjeringen av lærere som skolens prosjektledere, ført til mindre press på rektor. Begge skolene har erfart gode synergieffekter av parallelle tiltak etter at prosjektet og vurdering for læring er blitt sett i sammenheng.

*Prosjektets svake sider* kan også knyttes til organiseringen. At prosjektleder var engasjert fra en fagenhet utenfor kommuneorganisasjonen, synes å ha skapt usikkerhet og frustrasjon på skolenivå. Ved andre intervjutidspunkt hadde prosjektlederen sluttet i stillingen og det var uklart om håndboka prosjektlederen skulle utarbeide, ville bli ferdigstilt. Selv om prosjektgjennomføringen sett under ett ikke er preget av ansvarspulverisering, synes skoleeiers beslutning om å legge prosjektledelsen utenfor kommuneorganisasjonen å ha medført problemer med gjennomføringen, spesielt i første del av prosjektperioden. I starten var det også et problem å koordinere foredrag/kurs med temaområdene i prosjektet slik de var planlagt gjennomført, men dette ble altså korrigert gjennom omrokking i tidsplanen.

## Prosjektet i Kommune 2

### *Prosjektets policydesign*

Prosjektet var opprinnelig lagt til kommunens ungdomsskole som hadde store utfordringer knyttet til læringsmiljøet. Læringsmiljøprosjektet vektla flere faktorer som Utdanningsdirektoratet hadde anbefalt å videreutvikle for et bedre læringsmiljø: relasjonen lærer–elev, klasseledelse, samt avklarte normer og regler for atferd. Skoleeier hadde i tillegg lagt til høyt læringstrykk og høyt faglig og sosialt læringsutbytte hos elevene som målsettinger ved prosjektet. Andre tiltak som var lagt til prosjektet var plan for tilsyn og konflikthåndtering i friminuttene, plan for tilpasset opplæring, revidering av manifest for mobbing, ordensreglement og maler for elev- og foreldresamtaler, skolering i relasjonskompetanse,<sup>16</sup> diskusjon av skolens rådsorganer, lærerdiskusjoner og egen rolle, utarbeiding av lokal læreplan i sosial kompetanse og utarbeidelse av kjørerregler for klasseledelse. Mange av tiltakene dreide seg dermed om å opprette systemer for håndtering av ulike sider ved skolens virksomhet

### *Prosjektstatus*

Det siste prosjektåret ble ungdomsskolen slått sammen med barneskolene i kommunen og lagt til et nytt stort skolebygg sentralt i kommunen. En nyansatt rektor som kom fra rektorstilling i en annen kommune overtok også ledelsen av læringsmiljøprosjektet. Prosjektet fortsatte, og den nye skolelederen forsøkte å bruke prosjektet aktivt i sammenslåingsprosessen med utfordringer knyttet til integrering av svært ulike skolekulturer. I den siste fasen ble det lagt vekt på arbeid med relasjonskompetanse og aktiv bruk av ekstern veileder. Lærernes erfarte konkrete hendelser og utfordringer i skolehverdagen ble da diskutert og gjennomgått i grupper med ekstern veileder. Hjem-skole-samarbeid ble ivaretatt i form av mobilskole<sup>17</sup>, tiltak for at det skulle bli enklere for foreldre å kontakte skolen, flere møtepunkter for foreldre, elever og skole og opplæring av lærere i melding av saker til PPT. Det var blitt etablert rutiner for klasseledelse og oppfølging av elevene. Det ble for eksempel gjennomført elevsamtaler og skriftlig gjensidig tilbakemelding fra skole og hjem hver måned, for eksempel ble elevenes læreplaner signert av foreldrene.

### *Skoleleder- og lærererfaringer*

Den første rektoren som ledet prosjektet var svært positiv og vurderte prosjektet som vellykket. Likevel savnet denne rektoren mer engasjement fra lærerkollegiet på ungdomsskolen. Prosjektet og gjennomføringsplanen var utarbeidet av ungdomsskolens

---

<sup>16</sup> En mye brukt definisjon av relasjonskompetanse er: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.» (Spurkeland 2005:17. Relasjonskompetanse er et mye brukt begrep innenfor skoleutvikling. Begrepet knyttes til metoder eller verktøy først og fremst for å bedre relasjonen mellom lærere og elever, men også mellom ansatte på skolenivå og mellom hjem og skole.

<sup>17</sup> Mobilskole er et SMS-system som har til hensikt å skape enkel kommunikasjon mellom skole og hjem, se for eksempel [www.mobilskole.no](http://www.mobilskole.no)

rektor i samarbeid med ekstern veileder. Denne rektoren var svært opptatt av at prosjektet skulle føre til økt trivsel både for lærere og elever. Elevundersøkelsen ble derfor brukt aktivt, og rektor fant støtte for at det skjedde positive endringer fra år til år. Rektor brukte også kartleggingsprøver i arbeidet med å øke læringstrykket (kultur for læring) ved skolen. Intensjonen var å tilrettelegge for at prosjektet omfattet hele skolens virksomhet.

Den nye rektoren som ble tilsatt for den sammenslåtte 1–10-skolen, var svært positiv til prosjektet og spesielt arbeidet med relasjonsbasert ledelse. Denne rektoren så den delen av prosjektet som dreide seg om kursing og veiledning av lærerne og skoleledelsen i relasjonsbasert ledelse<sup>18</sup> som den viktigste biten å følge opp, da hun overtok prosjektet. Dette arbeidet ble sett på som spesielt relevant og nyttig når tre skoler med ulike læringskulturer skulle gå sammen til en ny 1–10-skole. Dermed ble prosjektet utvidet til også til å omfatte barnetrinnet i siste del av prosjektperioden. Rektor ønsket å videreføre arbeidet med relasjonsbasert ledelse, og lærere ved skolen ble oppmuntret til å ta videreutdanning i dette. To av lærerne ved skolen deltok på intervjudispunktet på en slik videreutdanning. Den nye rektoren var også engasjert i hvordan skolen bedre kunne legge til rette for at forholdet mellom hjem og skole skal være basert på gjensidig tillit. Et tiltak her var innføringen av mobilskole.

Da de første intervjuene ble gjennomført skoleåret 2011/2012, ønsket lærerne som ble intervjuet å bli mer involvert i utformingen prosjektet. Deres vurdering var at noen av foredragene de hadde deltatt på, ikke var spesielt nyttige. Samtidig hadde prosjektet gitt dem et verktøy for å avdekke hvordan en kan komme videre med elever som en sto fast med. Også bruk av kartleggingsprøver for å heve læringstrykket fant lærerne nyttig. Foredrag om lærer–elev-relasjonen var derimot gammelt nytt. Skoleåret 2013/2014 var lærererfaringen at gruppearbeidet med konkrete caser fra skolehverdagen, der ekstern veileder har vært aktivt inne, har vært det mest nyttige i prosjektet. Lærerinformanten mente arbeidet med relasjonsbasert ledelse hadde gitt lærerne mer innsikt i hvordan de kunne utvikle seg i rollen som lærere og medmennesker og at de var blitt tryggere og mer profesjonelle i håndteringen av vanskelige saker. Læreren uttrykte at opplegget var «genialt» (intervju 27, lærer).

### *Iverksettelsesprosessen og prosjektets sterke og svake sider*

I Kommune 2 hadde skoleleder ved ungdomsskolen og skoleeier utarbeidet prosjektplanen sammen, og de samarbeidet også tett om gjennomføringen da vi gjennomførte intervjuer i 2011/2012. Utgangspunktet for prosjektsøknaden hadde vært problemer med mobbing og dårlige relasjoner mellom skolen, enkelte elever og deres foreldre. I forbindelse med bygging av ny skole ble arbeid for et bedre læringsmiljø spesielt aktualisert som et tiltak for en god start med ny skole i nye lokaler. Prosjektarbeidet ble ikke skilt tydelig fra skolens øvrige aktiviteter. Utfordringene var først og fremst knyttet til at rektor i mindre grad klarte å viderefordre støtte og engasjement til lærerne. På intervjudispunktet 2013/2014 hadde Kommune 2, som nevnt i kapittel 4, vært gjennom personsifte både på

---

<sup>18</sup> Relasjonsbasert ledelse i skolen er tett knyttet til begrepet relasjonskompetanse, men mer spesifikt på lærerens relasjonskompetanse i møte med elever, foresatte, kolleger og andre samarbeidspartnere, se for eksempel [www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert\\_klasseledelse](http://www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert_klasseledelse)

skoleeiernivå (sektorleder) og skolenivå (rektor). Det hadde ført til endret arbeidsdeling mellom skoleeier og skole i prosjektet. Skoleeier fulgte skolen tett opp når det gjaldt å sikre elevenes rettigheter gjennom et forsvarlig system etter § 13-10, men kjente i liten grad til læringsmiljøprosjektet.

Prosjektet var blitt litt endret underveis ved at ungdomsskolen som opprinnelig hadde læringsmiljøprosjektet var blitt slått sammen med to barneskoler. Ungdomsskolens utfordringer hadde dermed fått «konkurransen» fra utfordringer knyttet til å integrere tre ulike skolemiljø i en ny skole. Ingen av rektorene ved skolene som ble slått sammen var ansatt ved den nye skolen. Den nye skolens nye rektor overtok prosjektledelsen siste året i prosjektperioden. I læringsmiljøprosjektet ble det i slutfasen lagt størst vekt på relasjonsbasert ledelse og hjem-skole-samarbeid for hele den nye 1–10-skolen.

Prosjektet skiftet altså prosjektledelse underveis. Manglende kontinuitet kan være utfordrende for prosjektgjennomføring, men vi finner ikke grunnlag for å si at prosjektet har lidd under lederskiftet. Likevel synes de to prosjektlederne å ha vektlagt noe ulike sider ved prosjektet: den første la størst vekt på å etablere gode systemer på skolenivå, mens den andre fokuserte på arbeid med relasjoner. *Prosjektets sterke sider* viser seg ved at læringsmiljøet var blitt bedre i prosjektperioden, målt på Elevundersøkelsen. Skolen hadde positive erfaringer med ekstern veileder, kontinuitet og jevnlig veiledning der hele personalet ble involvert. Det synes som det ble større støtte i lærerpersonalet for arbeid med lærer-elev-relasjoner i løpet av prosjektperioden. En *svak side* ved prosjektet kan være at det også på skoleeiernivå har det vært personalskifte og ansvaret for prosjektet har, som følge av det, i større grad blitt overlatt til rektor. På skoleeiernivå er imidlertid arbeidet med systemer for å ivareta elevenes rettigheter etter § 9A styrket.

## Prosjektet i Fylkeskommune 3

### *Prosjektets policydesign*

Det oppsto problemer da flere videregående skoler ble slått sammen og etablert som en ny skole i nytt skolebygg. Spesielt ett kull på et av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene skapte mye uro, og rektor utarbeidet læringsmiljøprosjektet i samarbeid med skoleeier og den øvrige ledelsen ved skolen. Prosjektet ble altså utformet og igangsatt ved en videregående skole med store atferdsproblemer blant elevene. Tre hovedtiltak ble utformet:

1. Oppstartuke for nye elever på det ene utdanningsprogrammet (som omfattet læringsmiljøområdene lærer-elevrelasjoner, klasseledelse, kultur for læring).
2. Skolevandring (som var rettet mot området klasseledelse) på samme avdeling.
3. Tettere hjem-skolesamarbeid gjennom hyppigere foreldremøter og fire telefonsamtaler årlig til elevenes foresatte (som var rettet mot læringsmiljøområdet hjem-skole-samarbeid).

Oppstartuka var et tilbud til alle de nye elevene på det yrkesfaglige utdanningsprogrammet, alle elevene og lærerne på vg1 reiste på overnattingstur for å bli kjent med hverandre og med hvilke normer og regler som skulle gjelde for skolemiljøet. Intensjonen var at alle

tiltakene i prosjektet skulle utvides og omfatte flere studieretninger etter hvert. I tillegg var kompetanseheving av lærere del av prosjektet. Prosjektets eksterne veileder var først og fremst leder for og drivkraft i gjennomføringen av oppstartuken, men var også involvert i skolevandring de første to årene.

### *Prosjektstatus*

Skoleleder var svært opptatt av at prosjektet, som ble utformet og igangsatt på en avdeling, skulle bli tilpasset og implementert også på skolens øvrige avdelinger. Og i løpet av de to siste prosjektårene var alle tiltakene i større og mindre grad etablert som del av virksomheten og iverksatt ved alle avdelingene. Oppstartuken ble tilpasset ulike studieretninger/programområder. Også på avdelingen som hadde startet opp med prosjektet, ble oppstartuken endret, først og fremst av ressursmessige årsaker (lærertimer). Reise for alle vg1-elevne med to overnattinger, ble redusert til oppstartuke i hjemkommunen uten overnatting. I stedet for skolevandring som var en viktig del av klasseledelsestiltak ved det yrkesfaglige utdanningsprogrammet den første tiden, ble det ved de andre avdelingene innført kollegaveiledning. Også hyppigere kontakt med hjemmene var formelt blitt implementert ved alle avdelinger og på alle trinn. Faglig påfyll har vært en viktig del av prosjektet for rektor, og flere anerkjente forskere på læringsmiljø var blitt engasjert til å forelese for lærerkollegiet.

### *Skoleleder- og lærererfaringer*

Skoleleder var svært positiv til gjennomføringen av prosjektet, men innrømmet også at ikke alt hadde gått like smidig. Noen lærere var svært positive og engasjert, og spesielt lærere ved avdelingen der prosjektet først ble gjennomført. Selv om tiltakene nå var implementert ved alle avdelinger, var det ikke like lett å skape engasjement for tiltakene blant alle lærerne ved skolen. Skolen hadde fortsatt læringsmiljøutfordringer, først og fremst knyttet til at mange elever hadde svært svake grunnlagskunnskaper fra ungdomsskolen og mange hadde stort fravær og sluttet på skolen. For rektor hadde det vært viktig for prosjektgjennomføringen at videregående skoler med Bedre læringsmiljøprosjekt i landsdelen hadde fått støtte innenfor satsingen til et eget vgs-nettverk. Det var mer relevant å diskutere utfordringer og løsninger med kolleger fra videregående skoler med prosjekt, enn med kolleger fra projektskoler med barne- og ungdomstrinn.

Vi intervjuet lærere fra avdelingen som startet med prosjektet. Deres erfaringer var positive. Avdelingen hadde så store læringsmiljøutfordringer både knyttet til elevatferd og etter hvert også til elevenes mangelfulle kunnskaper, at lærerne umiddelbart så nytten av prosjektet. Informantene kjente imidlertid dårlig til erfaringene med prosjektet ved de øvrige avdelingene.

### *Iverksettelsesprosessen og prosjektets sterke og svake sider*

Noe av den samme endringen som i Kommune 2 fant vi også i Fylkeskommune 3. Forholdet mellom den videregående skolen og skoleeier var preget av tett samarbeid i første del av prosjektperioden. Skoleleder erfarte at skoleeier fulgte skolen og prosjektet tett gjennom

kvalitetsutviklingssystemet som var etablert, der læringsmiljø var ett av fire områder. I tillegg fikk prosjektet ekstra økonomisk støtte fra skoleeier i oppstarten, og det var tett uformell kontakt knyttet til prosjektgjennomføringen. Det tette samarbeidet mellom skoleeier og skole fortsatte på systemnivå, men etter hvert som prosjektet var blitt implementert i skoleorganisasjonen, hadde skoleeiers prosjektoppfølgning blitt redusert. Det syntes å være en gjensidig forståelse mellom skoleleder og skoleeier om at prosjektet sto støtt på egne bein ved andre gangs Intervju i 2013/2014. Prosjektet som startet opp for vg1-elevne på en av skolens avdelinger med oppstartuke, skolevandring og hyppigere kontakt med foreldre, ble i løpet av siste del av prosjektperioden tilpasset de ulike avdelingene/programfagene ved skolen og formelt implementert i hele skoleorganisasjonen.

*Prosjektets sterke sider* synes først og fremst å være knyttet til at prosjektet ble igangsatt og utprøvd der det i utgangspunktet var størst behov. Deretter ble tiltakene i prosjektet implementert ved andre avdelinger, i litt ulike varianter. Alle deler av prosjektet ble dermed videreført. Informantene fremhevet betydningen av den eksterne veilederens engasjement for gjennomføringen av oppstartuken. I tillegg ble det framhevet at eksterne foredragsholdere bidro til motivasjon av personalet. Prosjektet fikk en ekstra «boost» gjennom økonomisk støtte fra skoleeier de første årene, men for øvrig har det ikke vært økonomiske problemer knyttet til gjennomføringen av tiltakene.

Et *svakt punkt* ved prosjektet var at oppstartuken, slik den ble gjennomført med to overnattinger de tre første årene, var svært ressurskrevende. Det som ble fremhevet som mest ressurskrevende var omkostninger knyttet til logistikken med kost og losji for elever og lærere samt at opplegget med overnattingstur innebar at det var lærere til stede hele tiden. Skolen hadde inngått en avspaseringsordning med lærerne som medførte at det ble vanskelig for skolen å avvikle all avspaseringen i løpet av skoleåret. Omkostningene var knyttet både til å skaffe vikarer og å sikre kontinuitet i undervisningen.

## Prosjektet i kommune 4

### *Prosjektets policydesign*

Prosjektet var utarbeidet av skoleeier og iverksatt ved en av barneskolene i kommunen. Skolen hadde blitt kritisert for håndteringen av en mobbesak og det ble vurdert at skolen hadde utfordringer knyttet til læringsmiljøet. Målsettingen med prosjektet var å etablere ny praksis ved skolen gjennom systematisk bruk av Utdanningsdirektoratets kunnskapsgrunnlag og veiledere. Virkemidlene var å styrke skoleledelse organisatorisk og faglig, skape en kultur og trygt læringsmiljø gjennom felles standarder for klasseledelse, styrke elevenes sosiale og faglige læring gjennom hjem-skole-samarbeid, og felles vurderings- og tilbakemeldingsrutiner for å korrigere retning og kurs i læringsprosessen. Det siste virkemidlet i prosjektet var såkalt nulltoleranse for mobbing.

I starten av prosjektperioden ble prosjektet ofte referert til og det ble informert om hvor skolen var i tidsplanen. Prosjektets første eksterne veileder bidro med et opplegg for



pedagogisk analyse.<sup>19</sup> Deretter var hjem–skole-samarbeid hovedtema, og det ble arrangert et storforeldremøte der forventninger til skolens og foreldrenes rolle ble avklart. Videre har prosjektet omfattet arbeid med skolens pedagogiske plattform og ny visjon og nye verdier for skolen. Siste året har klasseledelse og kollegaveiledning vært tema. Skolen hadde i tillegg vurdert å ta i bruk et antimobbeprogram, men har valgt å fortsette med «Mitt valg».<sup>20</sup>

### *Prosjektstatus*

Personalet hadde vært skeptiske til prosjektet som skoleeier hadde pålagt skolen å gjennomføre, og prosjektgjennomføringen gikk også tungt den første tiden. Skoleleder tok etter hvert regien over innholdet i prosjektet. Det var viktig at lærerne fikk oppleve at prosjektet til en viss grad var frivillig og at de fikk være med å forme prosjektet. Skolen hadde hatt utfordringer når det gjaldt klasseledelse og at det var her støtet i prosjektet måtte settes inn, slik rektor så det. I løpet av prosjektperioden ble det gjennomført en undersøkelse blant lærerne, der de ble bedt om å vurdere seg selv. Lærerne skåret ganske høyt på undersøkelsen. Men i etterkant hadde elevundersøkelser vist at elevene i mindre grad var enig i at lærerne hadde de kvalitetene lærerne vurderte at de selv hadde. Midtveis i prosjektperioden hadde den eksterne veilederen ikke lenger anledning til å følge opp prosjektet, og skolen fikk derfor ikke forlenget veilederavtalen. Det tok deretter litt tid å få etablert en ny veileder.

For arbeidet med klasseledelse var det i utgangspunktet planlagt at skolen skulle bruke Marte Meo-metoden,<sup>21</sup> veiledning ved bruk av video. Dette ble imidlertid ikke realisert og i stedet valgte skolen et opplegg for kollegabasert veiledning.<sup>22</sup> Siste prosjektår arbeidet kollegene arbeidet i team i ti økter med klasseledelse, og med kollegaveiledning som

---

<sup>19</sup> Dette arbeidet var rettet mot at lærerne skulle få en forståelse av hvilke faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferds- og læringsproblemer i skolen. Deretter skulle lærerne ved bruk av modellen utvikle og gjennomføre tiltak og strategier som bidro til at utfordringene ved skolen blir mindre. Dette samsvarer for eksempel med metodikken i LP-modellen som er utviklet for analyse av og systematisk arbeid med skolers læringsmiljø og pedagogiske utfordringer (jf SPOR 2/2010, gjengitt på <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-/LP-modellen-Laringsmiljo-og-Pedagogisk-analyse--/Laringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-LP-modellen/>).

<sup>20</sup> «Mitt valg» er et program for utvikling av et godt læringsmiljø og læring av sosial og emosjonell kompetanse. Det brukes både i barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Programmet skal gi barn og unge et grunnlag for å ta gode valg. Hensikten er å forebygge problematferd som sinne, mobbing og bruk av rusmidler. Dette er med på å skape et godt og trygt klassemiljø, som også er forutsetningen for god faglig læring. Programmet er utviklet av Lions Club International Foundation og revidert og tilpasset norske forhold, se [www.determittvalg.no/](http://www.determittvalg.no/)

<sup>21</sup> Marte Meo-metoden er en veiledningsmetode utviklet i Nederland. Veiledningsmetoden benyttes innenfor en rekke fagområder fra premature babyer til aldersdemente. Metoden benyttes i skolen for å styrke og utvikle samspillet mellom elever og lærere. Video brukes som hjelpemiddel. Ut fra videoopptak fra klasserommet analyserer en terapeut med opplæring innenfor metoden interaksjonen mellom elever og lærere, se [www.martemeo.no/](http://www.martemeo.no/)

<sup>22</sup> Kollegabasert veiledning kan på et generelt plan forstås som en symmetrisk veiledning mellom lærerkolleger uten en tradisjonell kunnskaps- og kompetanseoverføring og der veilederne ikke har noe formelt ansvar for veisøkers (opp)læring (Bø & Helle 2002). Kollegabasert veiledning er en arbeidsmåte som tar sikte på å utvikle den profesjonelle kunnskapsbasen hos yrkesutøvere gjennom refleksjon over handling (Lauvås & Handal 2000). Målet er at hver enkelt lærer får hjelp av kolleger til å bli bevisste på egen undervisningspraksis og sitt arbeid som lærer. Det er også et mål at de deltakende lærerne, som egen yrkesgruppe, skal kunne utvikle sin felles profesjonelle yrkeskunnskap, yrkesetikk og praksis (Lauvås m. fl. 2004)

metode for utvikling. I tillegg hadde prosjektet det siste året inkludert en sosiallærer som bisto kontaktlærerne i klassemiljøet og i arbeidet med elevrelasjoner. Skoleleder har lagt til rette for arbeidet med klasseledelse og kollegaveiledning i skolens felles utviklingstid. Men kollegaveiledningen vil etter endt prosjektperiode måtte gjennomføres i lærernes egen utviklingstid. Dette skulle ved prosjektslutt inn i lærernes timeavtale. Rektor hadde også hentet inspirasjon fra kommunens største skole og brukt prosjektmidler til en sosiallærer.

Hjem-skole-samarbeidet i prosjektet hadde vært noe begrenset, men midtveis i prosjektperioden ble det arrangert et stort foreldremøte. På møtet ble det avklart forventninger mellom de to partene i samarbeidet. Dette ble nedfelt i et felles dokument. FAU fulgte videre skolens arbeid med det psykososiale læringsmiljøet nært. Rektor hadde møter med FAU-ledelsen mellom alle FAU-møtene og deltok på deler av alle møter.

Ved denne skolen hadde skoleleder måttet foreta en rekke grep for å få med seg lærerpersonalet i prosjektet. De viktigste grepene var, for det første, å involvere lærerne i utformingen av prosjektet. Prosjektet ble tilpasset lærernes erfarte behov. For det andre ble det lagt til rette for at lærerne kunne gjennomføre kollegaveiledningen i skolens felles utviklingstid. Også ansettelsen av en sosiallærer kan ses som et viktig grep for å oppnå felles tilslutning til læringsmiljøprosjektet ved skolen. Resultatene på Elevundersøkelsen var svakere enn tidligere år. Derfor vurderte rektor det som svært viktig å fortsette arbeidet for et bedre læringsmiljø i skoleutviklingsarbeidet. Kollegaveiledning og klasseledelse skulle ved prosjektslutt inkluderes i det videre utviklingsarbeidet ved skolen.

### *Skoleleder- og lærererfaringer*

Rektor fremhevet at skolen hadde hatt problemer med prosjektgjennomføringen. Helt fra starten møtte prosjektet motstand blant lærerne, fordi skoleeier introduserte det som et virkemiddel for å bedre læringsmiljøet på skolen. Rektor var ny på skolen da prosjektet startet opp, og med et prosjekt lærerne opplevde at ble presset på dem, ble det svært viktig å la lærerne få bidra i utformingen og gjennomføringen av prosjektet. Spesielt fra det siste prosjektåret var rektors erfaringer positive, fordi lærerne da ønsket å arbeide systematisk med refleksjon over egen praksis. Det var likevel utfordrende å videreføre i samme grad fordi det, ifølge rektor, var en kamp om tiden som var tilgjengelig for felles utviklingsarbeid. Skoleleder var skuffet over at skolen ikke fikk gjennomført opplegget med Marte Meo-metoden, for det var opprinnelig satt av midler til dette i prosjektet, men disse midlene ble likevel brukt i prosjektperioden, blant annet til å lønne sosiallærer. For øvrig var rektor opptatt av at prosjekter bør være skolebaserte, vokst fram fra grasrota, fra behov i den enkelte skolen.

Ved første gangs intervjuer fikk vi ikke intervjuere lærere ved denne skolen, så sammenligningsgrunnlaget når det gjelder lærererfaringer er dårlig. Vi har imidlertid forstått på skoleleder og skoleeier at lærerne i utgangspunktet var lite motivert for prosjektet og at prosjektet ble oppfattet som mistillit til lærerne og et pålegg fra skoleeier. Skoleåret 2013/2014 intervjuet vi en lærer ved skolen. Han fremholdt at prosjektet var svært viktig og, ikke minst, inspirerende. Dette gjaldt først og fremst arbeidet med kollegaveiledning og gjensidig observasjon av lærerkolleger. Dette arbeidet hadde vært svært målrettet. «God, gammeldags kollegaveiledning» kjente læreren godt til fra før, som

en «utrolig flott måte å ta opp problemer på» (intervju 30, lærer). Kollegaveiledningen har fungert godt på denne lærerens gruppe, men inntrykket hans var at lærergruppene hadde fungert litt ulikt. Læreren mente det var forståelig at så mange var negative til Marte Meo-metoden. Selv var læreren ikke engstelig for å bli observert av utenforstående, «det skjer hele tiden», men å se seg selv på video, var læreren ikke komfortabel med. Totalt sett hadde prosjektet bidratt til å utvide de ansattes vokabular, spesielt når det gjaldt hvordan en skal jobbe med relasjoner, mente læreren. Lærerens erfaring var at dette ble arbeidet med og at lærerne hadde endret praksis for hvordan de håndterte elever.

### *Iverksettelsesprosessen og prosjektets sterke og svake sider*

I Kommune 4 var det skoleeier som utarbeidet læringsprosjektet og deretter påla en enkelt skole i kommunen å gjennomføre det. Gjennom kommunens desentraliserte ansvarsstruktur, satte skoleeier sin lit til at skolens nye rektor ville være handlekraftig og sørge for å gjennomføre prosjektet. Lærerne protesterte mot prosjektet og var lite engasjert i prosjektet fra oppstarten. Rektors oppgave ble å balansere skoleeiers krav og lærerpersonalet manglende tillit. Ved andre gangs intervjuer var lærerne blitt involvert av rektor i prosjektutformingen, og holdningen til prosjektgjennomføringen var endret til det positive. Skoleeier var fortsatt fraværende og skoleleder hadde tatt ansvaret med å få prosjektet i havn.

Skoleeier oppfattet at læringsmiljøet var dårlig og fant derav grunn for å starte prosjektet. Lærerne opplevde at skoleeier tredde prosjektet ned over hodene deres, og de var motvillige til prosjektet. Også dette prosjektet har blitt justert og fått ny ekstern veileder underveis i perioden. Etter manglende oppslutning om tiltak for arbeid med klasseledelse, valgte rektor å endre prosjektplanen. Videoobservasjon av undervisningen ble erstattet med kollegaveiledning basert på metodikk formidlet av ekstern veileder. Hensikten med endringen var å oppnå støtte hos lærerpersonalet samtidig som målet om ny praksis ved skolen ble ivaretatt. Prosjektet fikk ny ekstern veileder midtveis i prosjektperioden fordi den første veilederen ikke hadde kapasitet til å fortsette. Lærerpersonalet og ledelsen synes å ha vært svært fornøyd med den nye veilederen.

*Prosjektets svake sider* er knyttet til manglende legitimitet blant lærerne, noe som har bidratt til at det har tatt tid å ta i bruk virkemidler og gjennomføre tiltak i prosjektet. *Prosjektets styrke* er knyttet til rektors evne til å balansere prosjektet som et styringsverktøy fra skoleeier til å bli omdefinert og gjennomført av lærerpersonalet. Ved prosjektslutt var lærerne engasjert i prosjektet og motivert for å fortsette arbeidet. I tillegg mente informantene at prosjektet hadde ført til endring i lærernes praksis.

## Prosjektet i Kommune 5

### *Prosjektets policydesign*

Målsettingen med prosjektet ved en av ungdomsskolene i denne kommunen var å etablere bedre lagfølelse blant ansatte på skolen for derigjennom å bedre læringsmiljøet. Prosjektet tematiserte klasseledelse, relasjonsbygging og tilpasset opplæring i tråd med den nasjonale satsingen. Virkemidlene i prosjektet var observasjon av undervisning for veiledning i

klasseledelse, analyser av Elevundersøkelsen, gjennomføring av foreldreundersøkelse og ståstedsanalyse. I tillegg var erfaringsdeling og opparbeiding av erfaringskunnskap i arbeidet med tilpasset opplæring inkludert i prosjektet. Det siste elementet knyttet læringsmiljøprosjektet til kommunens arbeid med tilpasset opplæring i samarbeid med Ringer i Vann.<sup>23</sup> Prosjektet skiftet ekstern veileder to ganger. I den siste prosjektperioden har oppmerksomheten først og fremst vært rettet mot tilpasset opplæring og vurdering for læring i nært samarbeid med ekstern veileder. Dette kan knyttes opp mot elementene klasseledelse, lærer–elev-relasjoner og kultur for læring i satsingens kunnskapsgrunnlag

### *Prosjektstatus*

En ny rektor ved skolen tok initiativ til prosjektet. Prosjektet hadde liten støtte i personalet, og skoleeier var noe avventende til prosjektet fordi det ville konkurrere med et kommunalt prosjekt alle skoler i kommunen var involvert i. Rektor og skoleeier kom til enighet og avtalte at begge prosjektene skulle gjennomføres parallelt. En av skolens inspektører fikk prosjektlederansvar på skolenivå. I den første perioden ble det lagt stor vekt på kompetanseheving av personalet gjennom foredrag med eksterne forskere samt utarbeiding av felles ordensreglement og planleggingskjema for klasseledelse. Midtveis i perioden sluttet både rektor og prosjektleder ved skolen, og skolens nye ledelse overveide å avslutte prosjektet, siden det ikke hadde støtte blant teamlederne og plangruppen. Skolen valgte imidlertid å fortsette en ny toårsperiode med en ny prosjektleder, også denne inspektør ved skolen. I tillegg ble det etablert en prosjektgruppe, der lærere som hadde aktive roller i kommunens utviklingsprosjekt, ble inkludert. Dette var for å skape større grad av integrasjon mellom prosjektene. Det ble gjort avtale med en ny ekstern veileder som også veiledet kommunens prosjekt. Veiledningen var nå rettet mot skolens ledelse og prosjektgruppa. Siste året i prosjektperioden byttet prosjektet ekstern veileder for andre gang. Den nye veilederen arbeidet direkte med lærerpersonalet for endring i undervisningen. Også den andre prosjektlederen sluttet ved skolen dette året, og rektor overtok da prosjektlederoppgavene

Oppmerksomheten om læringsmiljøet vil tas med videre i ungdomstrinnsatsingen, der skolen skal arbeide med skolebasert kompetanseutvikling på klasseledelse.

### *Skolelederes og læreres erfaringer*

Rektor hadde ved endt prosjektperiode gjort mange viktige erfaringer. Elevundersøkelsen hadde vist framgang etter prosjektets første år, men deretter hadde resultatene ikke vært gode, bortsett fra resultater på elevtrakassering/mobbing. Skolen hadde fått store læringsmiljøutfordringer midtveis i prosjektperioden. Det var flere mulige forklaringer til dette: elevtallet økte dramatisk uten at lokalene var dimensjonert for det, skolen var under oppussing og det var rusproblemer blant elever på skolen. Rektor vektla betydningen av å se ulike satsinger i sammenheng og at arbeidet er skolebasert og involverer hele personalet, samt at arbeidet er langsiktig. Det gir muligheter for varig endring i

---

<sup>23</sup> «Ringer i Vann» gir konsulentbidrag/rådgivning til skoleeiere og skoler innenfor endrings- og skoleutviklingsarbeid etc., se [www.ringerivann.no/](http://www.ringerivann.no/)

organisasjonen. Rektors vurdering var at prosjektet hadde gitt skolen viktige erfaringer både når det gjelder legitimering av satsinger på skolenivå og hvilken støtte skolen har behov for.

Ved første gangs intervju med lærere på skolen, ble det framhevet at det hadde vært mange kurs og foredrag i regi av prosjektet, men at det hadde vært vanskelig å relatere kursinnholdet til egen praksis. Lærerne mente at prosjektet hadde vært viktigere for rektor som satte i gang prosjektet enn for lærerpersonalet. Lærerobservasjoner ble vurdert som uønsket fordi det var uklart hva som var motivene bak observasjonen, om det var strukturen i undervisningen eller lærernes faglige kompetanse som ble observert. Læringsmiljøprosjektets arbeid som var viet utarbeiding av gode strukturer for klasseledelse og ordensreglement, ble imidlertid vurdert som nyttig.

Etter prosjektavslutning intervjuet vi en lærer ved skolen som framholdt at det hadde vært vanskelig å skille kommunens prosjekt fra læringsmiljøprosjektet. Hele lærerstaben var etter hvert, i større og større grad, blitt involvert i læringsmiljøprosjektet og de hadde fått påvirke innholdet den siste delen av prosjektperioden. Skoleeiers prosjekt hadde involvert noen få lærere som fikk delta på kurs og deretter ble gitt ansvar for å videreformidle lærdommer derfra til kollegene. Lærerinformanten framhevet betydningen av at alle lærerne var inkludert i læringsmiljøprosjektet og at det som det ble arbeidet med var konkrete verktøy og praktiske løsninger som kan tas inn i undervisningen og klassemiljøet. Arbeidet med ordensreglement og plan for klasseledelse fungerte, ifølge læreren, godt i starten, men etter at prosjektet rettet oppmerksomheten mot nye tema, ble reglement og klasseledelsesplaner fort glemt.

### *Iverksettelsesprosessen og prosjektets sterke og svake sider*

Skolen skilte seg ut på den måten at prosjektet var initiert av en ny rektor, uten forankring verken hos skoleeier eller i lærerpersonalet. Skoleeier støttet prosjektet under forutsetning om at det ikke skulle komme i veien for et kommunalt skoleutviklingsprosjekt og lærerne var i liten grad involvert. Skoleeiers oppmerksomhet var rettet mot utviklingsatsingen for alle skolene i kommunen og på å få utformet et forsvarlig system for oppfølging og kontroll. Støttefunksjonen til læringsmiljøprosjektet var ikke integrert i skoleeiers overordnede system og ble marginalisert. På skolenivået ble skoleeier oppfattet som perifer og lite relevant som støttespiller. Etter flere skifter i skolens personale, blant annet rektor og prosjektleder, ble det etablert en prosjektgruppe ved skolen som fikk i oppgave å justere prosjektet til behov i personalet. Ekstern veileder ble skiftet ut, tiltakene i prosjektet knyttet opp mot andre satsinger, både skoleeiers skoleutviklingsprosjekt og den nasjonale satsingen Vurdering for læring. I tillegg ble det lagt vekt på at kompetanseheving av lærerpersonalet skulle være så konkret og praksisrettet som mulig, slik at lærerne så nytten av å endre egen praksis.

Dette prosjektet har møtt mange utfordringer underveis: rektorskifte en gang, to prosjektlederskifter og to veilederskifter. Det har vært utfordringer knyttet til å drive to parallelle utviklingsprosjekter, et kommunalt prosjekt med vekt på tilpasset opplæring og læringsmiljøprosjektet. Endringer i prosjektorganiseringen har ført til at prosjektet har blitt mindre toppstyrt og lærerpersonalet har blitt mer involvert i utformingen og

gjennomføringen. Prosjektet har blitt tettere knyttet både til det kommunale utviklingsprosjektet og til vurdering for læring, med en ny ekstern veileder som har gitt konkrete innspill og tilbakemeldinger til lærerne. Dette har lærerne vurdert som mer nyttig enn tidligere veiledninger og tiltak i prosjektet. Læringsmiljøarbeidet vil bli videreført i arbeidet med ungdomstrinnsatsningen og vurdering for læring.

Gode innledere og foredragsholdere til kompetanseheving på skolenivå er en av *styrkene til prosjektet*. I tillegg har omorganisering av prosjektet og justering av innholdet underveis gitt større oppslutning. Involvering av lærere og kopling av læringsmiljøprosjektet til andre prosjekter og satsinger, har virket motiverende i prosjektets slutfase.

*Prosjektets svakhet* har vært at det var svakt fundert, verken med støtte fra skoleeier eller lærerpersonalet. Lærerne har motsatt seg tiltak, slik som skolevandring. I starten var det stor vekt på kompetanseheving og lite vekt på konkretisering for endret praksis. Dette er også vurdert som en svakhet blant informantene. Prosjektet konkurrerte i starten med et kommunalt prosjekt, og før skolen klarte å integrere prosjektene i et felles utviklingsarbeid, virket det som begge prosjektene led under denne «konkurransen».

### Oppsummering: læringsmiljøarbeidet ved skoler med prosjekt

Hvordan har skoleleders ansvar som tilrettelegger for et godt læringsmiljø utviklet seg i løpet av satsingen? For alle skolene med prosjekt i undersøkelsen finner vi at skoleeier i større og mindre grad overlater prosjektet til skolen og skolelederen. Selv om skoleeier formelt er prosjektansvarlig, har dette nivået vært lite involvert underveis i prosjektperioden. Ved alle skolene, bortsett fra en, var rektor prosjektleder da prosjektperioden var over. Skoleledere ved skoler som har hatt lærere som prosjektledere hele eller deler av prosjektperioden, har trukket fram dette som positivt, fordi det har avlastet rektorer som har erfart at de har hatt for mange oppgaver til å ivareta ledelsen på en god måte. Med rektor som prosjektleder synes prosjektene å ha oppnådd større legitimitet og prioritet i skolen, slik vi har sett i kommunene 4 og 5. Vi ser også at rektorene henter støtte fra rektorkollegiet og eksterne veiledere (spesielt kommunene 1, 2, 4 og 5). Skoleeiers rolle er blitt mer tilbaketrasket.

Hvordan bidrar satsingen til at skoleleder sørger for et bedre læringsmiljø på den enkelte skolen? Med skoleleder som prosjektleder og ansvarlig for skolens gjennomføring ved de fleste skolene, har en av de viktigste oppgavene vært å tilrettelegge for gjennomføringen av prosjektet. De ansatte har vært involvert i prosjektet gjennom ulike kompetansehevingstiltak, på den ene siden forelesninger, på den andre siden kurs med oppgaver for utvikling av systemer eller refleksjon over egen praksis. I tillegg ble den første tiden i mange av prosjektene brukt til å utarbeide felles ordensreglementer og/eller maler for god klasseledelse. Fellestiden er i stor grad brukt til læringsmiljøarbeidet. Lærernes erfaringer synes å være samstemte om at konkrete innspill som enkelt kan overføres til egen praksis har vært mest nyttig. Vi ser at rektor ved flere skoler har bidratt til å omdefinere prosjektet og involvere lærerne i større grad i defineringen av prosjektets innhold. Ved to av prosjektskolene (i kommunene 4 og 5) har skoleleder bidratt til omforming av prosjektene etter lærerpersonalets ønsker. Disse rektorene har dermed oppnådd lærernes tillit i prosjekter som i utgangspunktet ikke var ønsket av lærerne.

Lærerne erfarer støtte fra skoleleder på ulike måter. Vi finner endringer i relasjonene mellom skoleledelse og lærerpersonalet i prosjektgjennomføringen flere steder.

Mest utbytterikt for lærerne synes å ha vært tiltak innenfor områdene klasseledelse og lærer–elev-relasjonen. Her har samarbeidet med lærerkollegene, ifølge lærerinformantene våre, vært nyttig. Spesielt gleder det der kollegaveiledning og relasjonsbasert ledelse/relasjonskompetanse har vært benyttet som virkemiddel i prosjektet. For øvrig har samarbeidet flere steder vært utfordrende, spesielt ved skolene der endring av lærernes praksis har vært et av prosjektmålene (kommune 2, 4 og 5).

Hvordan opprettholdes god praksis? Arbeid med kollegaveiledning og relasjonsbasert ledelse/relasjonskompetanse har ført til tettere samarbeid mellom lærere, og tilbakemeldingene er at dette i stor grad er oppfattet positivt blant lærerne, og det er noe skolene ønsker å videreføre. Det kan imidlertid være utfordrende å finne tid til dette arbeidet. Ved noen skoler der prosjektet har vært styrt av rektor/skoleledelsen har lærerne etter hvert blitt involvert i prosjektstyringen. Involvering av lærerpersonalet synes å ha økt legitimiteten til prosjektet, selv om det nødvendigvis ikke er målt bedre resultater, for eksempel på Elevundersøkelsen. Involvering av lærerne synes å være en viktig forutsetning for at prosjektet har fått støtte, bli innarbeidet i skolens virksomhet og videreført utover prosjektperioden.

## Skoler uten prosjekt i Bedre læringsmiljøsatsingen

Dette avsnittet omhandler hvordan skolene som ikke deltar med prosjekt i satsingen forstår «godt læringsmiljø» og hvordan de omformer dette til praksis. Ser vi endringer i skolenes tilnærming og arbeidsmåter i 2013/2014 sammenlignet med to år tidligere? I undersøkelsen fra 2011/2012 fant vi at skoler med og uten prosjekt i satsingen hadde forholdsvis like oppfatninger om hva læringsmiljø består i. Organisering, rutiner og ledelse var viktige faktorer. Kompetanseheving av lærere og ambisjoner om høyt læringsutbytte ble også trukket fram. Sett under ett var skolene uten prosjekt imidlertid ikke like opptatt av organisering, rutiner og ledelse som prosjektskolene. Prosjektskolene var også mer opptatt av å ha kontinuerlig oppmerksomhet om læringsmiljøet.

Blant skolene uten prosjekt i satsingen finner vi nå to hovedtendenser i måten det arbeides med læringsmiljøet.

- I. Skoler med læringsmiljø som integrert del av virksomheten og utviklingsarbeidet
- II. Skoler med utfordringer på konkrete områder som iverksetter tiltak på disse områdene

Vi vil illustrere disse hovedtendensene med eksempler fra intervjuundersøkelsen i 2013/2014.

## Skoler med læringsmiljø som integrert del av virksomheten og utviklingsarbeidet

### *Kommune 6: Barneskole*

*Barneskolen i Kommune 6* var svært aktiv på alle områdene som inngår i Utdanningsdirektoratets læringsmiljøatsing: klasseledelse, elevrelasjoner og sosial kompetanse, hjem–skole-samarbeid og organisering og ledelse. Skoleeier har læringsmiljø som satsingsområde og skolen har læringsmiljø som satsingsområde:

Vi jobber fortsatt med fokus læringsmiljø. (Kommunen) gjør det, og vi som skole gjør fortsatt det og er opptatt av det. (...) At elevene har det bra og at de får sin utfordring og at de mestrer det, det er det som ligger til grunn for den tenkningen. (Intervju 16, skoleleder)

Rektor ved skolen var også klar på at det har betydning at både nasjonale og lokale myndigheter har satsinger på læringsmiljø:

Klart at alle nasjonale føringer påvirker jobben vår. Det står i arbeidstidsavtalen vi har utviklet med lærerne at de er forpliktet til å jobbe etter nasjonale føringer, kommunale føringer og de lokale avtalene. (...) Det er utrolig viktig at vi tar det som er i tiden. (Intervju 16, skoleleder)

Ved denne skolen var hele virksomheten gjennomsyret av «læringsmiljøfokus» ved begge intervjutidspunktene. Skolen jobbet med ulike læringsmiljøprogrammer: «De utrolige årene» (om sosial kompetanse)<sup>24</sup>, «Dinoskolen» (for å forebygge atferdsforstyrrelser og utvikling av negativ atferd på småtrinnet), samt faste læringsmiljøtema og læringsmål for hver måned. Skolelederplanen vektla ivaretagelse av læringsmiljøet for å forebygge mobbing, fremme trivsel og mestre undervisningssituasjonen. I tillegg ble tilpasset opplæring fremhevet som en viktig del av læringsmiljøarbeidet ved skolen. Skolen benyttet kartlegginger av elevene som virkemiddel til å identifisere elever med bruk for tiltak og til å bestemme hvilke tiltak som ville være aktuelle å sette inn. Skolen var organisert som en «fleksibel skole»<sup>25</sup> og brukte organisering som et viktig virkemiddel i undervisningen, slik som aldersblanding, store og små elevgrupper.

Rektor fremhevet noen sentrale kriterier for å lykkes med arbeidet:

- Først og fremst må skolen og de ansatte oppleve at de eier prosjektet sjøl: «det skal bli en del av ryggen vår» (intervju 16, skoleleder).
- Nitid arbeid over lang tid er viktig.
- Rektor fremholdt også at det var viktig at han som leder velger veien, holder seg til den og ikke lar seg påvirke at alle tingene som kom inn utenfra

Ved første gangs intervju hadde skoleeier trukket rektor sammen med kommunens øvrige skoleledere aktivt inn i kommunens utviklingsarbeid for grunnskolen. Den tette relasjonen

---

<sup>24</sup> For nærmere informasjon om programmet se: <http://dua.uit.no/>

<sup>25</sup> «Et fleksibelt skoleanlegg kjennetegnes ved at det har arealer og rom av ulik størrelse og utforming som uten store omlegginger kan benyttes til forskjellige aktiviteter. Et fleksibelt skoleanlegg skal gi mulighet for å organisere elevene i varierende gruppestørrelser og aktiviteter gjennom skoledagen og skoleåret, alt etter hva som gagnar det pedagogiske arbeidet og læringen for den enkelte elev.» Se Utdanningsdirektoratet: «Fleksible skoleanlegg» [www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Innearealer/Inneskole/](http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Innearealer/Inneskole/)



til skoleeier var viktig for rektor, og han var stolt over skoleeier og hva den fikk til av utviklingsarbeid i kommunens skoler. Da vi intervjuet samme rektor 2013/2014 kunne han bekrefte at skoleeier fortsatt prioriterte temaet læringsmiljø. Læringsmiljørelaterte spørsmål ble jevnlig tatt opp på skoleledermøter i kommunen og i et mindre rektornettverk som informanten deltok i. I tillegg til at læringsmiljø var tematisert i formelle møtepunkter mellom skoleeier og skoleleder, var det åpent for uformell kontakt. Rektoren hentet gjerne inspirasjon og støtte til utviklingsarbeid ved å bruke kommunaldirektøren som sparringspartner.

### *Kommune 7: Ungdomsskole*

Ved ungdomsskolen i Kommune 7 var rektor svært opptatt av læringsmiljø:

Dette er oppdraget vårt: å gi best mulig læring for flest mulig (Intervju 6, skoleleder).

Rektor fortalte engasjert om aktiviteter på skolen, kompetanseheving av lærere og relasjon til rektorkolleger og skoleeier. På spørsmål om læringsmiljøbegrepet brukes, ga rektor en utdyping av hva hun la i dette: dedikerte lærere som brenner for faget de underviser i, tilrettelegging for at lærerne får utfolde seg, og kompetanseheving. I forhold til elevene handlet læringsmiljø om at lærerne var tydelige på hva som ble ventet av elevene og at elevene fikk stor grad av medinnflytelse. Som skoleleder skulle rektor være tydelig overfor kollegiet og foreldrene:

Man er her for å lære mest mulig, og det koster (Intervju 6, skoleleder).

Lærerne trengte tilbakemeldinger og utfordringer for å strekke seg videre og foreldrene måtte være trygge på at skolen holdt øynene åpne for det som foregår på skolen og at skolen ville aksjonere hvis det skjedde noe som ikke var bra. Rektor hentet inspirasjon fra skoleledernetverk og skoleeier. De to lærerne som ble intervjuet ved denne skolen bekreftet en åpen og omfattende forståelse av hva læringsmiljøet er. De var opptatt av å formidle at skolen var et godt sted å jobbe, at kollegiet var stabilt og at lærerne ble sett og fikk utvikle seg. Samtidig fikk vi forsterket inntrykket av at rektor hadde en svært sentral rolle som ivaretaker av skolens læringsmiljøarbeid gjennom sin ledelsesprofil.

I undersøkelsen som ble gjennomført i 2011/2012 ble det spesielt trukket fram fra rektor at skoleeier i Kommune 10 var oppfølgende og satset spesielt på lederutdanning i skolene. Inntrykket av en aktiv og støttende skoleeier er ikke svekket etter intervjuene i 2013/2014. Snarere var det slik at rektor framhevet at skolekontoret som en svært viktig samarbeidspartner og støtte for skolen: «(Skolekontoret) er vår motor» (Intervju 6, skoleleder).

### Skoler med utfordringer iverksetter tiltak

#### *Fylkeskommune 8: Videregående skole*

Den videregående skolen uten prosjekt hadde erfaringsmessig hatt få læringsmiljøutfordringer. Skoleeier hadde imidlertid læringsmiljø som et av sine styringsområder, og det var utarbeidet en handlingsplan for læringsmiljøarbeidet som

skolen måtte innarbeide i virksomheten. Skolen hadde i hovedsak studiespesialiserende utdanningsprogram og det var stor søknad hvert år. Siden fylket hadde innført fritt skolevalg, hadde skolen vanligvis elever med høyt karaktersnitt fra ungdomsskolen og det var en relativt homogen elevgruppe. Elevundersøkelsen viste imidlertid rødt på to indikatorer ved siste gjennomføring, på elevmedvirkning i klasserommet og vurdering for læring:

De to områdene vi får dårlig score på er elevmedvirkning i klasserommet. (...) Så er det vurdering for læring, det var det andre røde feltet vi hadde hos oss (Intervju 26, skoleleder).

Rektor var klar på at skolen nå prioriterte å forbedre årsakene til de svake resultatene. Samtidig påpekte hun at formuleringene i Elevundersøkelsen ikke var treffende i forhold hva som skulle måles. For eksempel, mente rektor, var elevene generelt mer engasjert i organisering av undervisningen og vurderingsformer enn i å påvirke selve undervisningsopplegget. Spørsmål om organisering og vurdering ville, ifølge rektor, i større grad få fram elevengasjement og -medvirkning.

Virkemidlene for å bedre læringsmiljøet på disse områdene ble hentet gjennom skolens og skoleeiers etablerte planer for utviklingsarbeid. Elevmedvirkning ble søkt ivarettatt gjennom den eksisterende handlingsplanen. Elevrådet ble invitert til møter med skolens ledergruppe hver måned. Elevene hadde også i oppdrag å lytte til andre elever og fange opp vurderinger av undervisningen, orden i klasserommene etc. og formidle relevant informasjon til skoleledelsen. Når det gjaldt vurdering for læring, var skolen i gang med et arbeid for at lærerne skulle få lik praksis og felles begrepsbruk. Rektor medgikk imidlertid at ikke alle lærerne, og kanskje spesielt ikke de yngre lærerne, var like motivert for å delta i skoleutviklingsarbeid.

Da vi gjennomførte intervjuer i 2011/2012 var det lite kontakt mellom skole og skoleeier. Skolen hadde, ifølge rektor, få utfordringer knyttet til læringsmiljøet og kontaktpunktene var innenfor formaliserte ordninger som skoleledersamlinger og rapporteringer på kvalitetsmål og handlingsplaner. Likevel ventet skoleeier at skolen fulgte opp de politisk bestemte styringsområdene: læringsresultater, gjennomføring, læringsmiljø og profesjonalitet. Arbeidet med styringsområdene på skolenivået involverte imidlertid ikke skoleeier. Dette ble knyttet til at utfordringene var mye større ved andre skoler og at skolen selv har kompetanse til å ivareta utviklingsarbeidet på egenhånd.

### *Kommune 9: Ungdomsskole*

Ungdomsskolen i Kommune 9 knyttet forståelsen av læringsmiljø til konkrete problemer skolen slet med på begge intervjutidspunktene. To problemer ble trukket fram: dårlige klassemiljø og «realskolelærere»:

Rektor om klassemiljøproblemet:

Til tider har det vært noen store utfordringer med elevene. Fra gammelt av har det vært en del tyngre elevsaker som har utviklet seg til rettsak. (...) Vi prøvde å se hvordan vi kunne øke trykket i klassene med å forebygge og være i forkant (Intervju 1, skoleleder).

Rektor om «realskolelærerproblemet»:

Skolen her har den tradisjonelle utfordringen (...) sterke faglærere, ikke nødvendigvis så interessert i (utviklingsarbeid). (...) Det var veldig mange som markerte seg som gamle realskolelærere (Intervju 1, skoleleder).

Skolen rekrutterer elever fra tre barneskoler og opplevde et voldsomt press fra foreldre på hvilke av de ulike parallellklassene deres barn skulle gå i. Begrepet «realskolelærere» karakteriserer, ifølge rektor, en gruppe av skolens lærere som var svært fagorientert og lite engasjert i pedagogisk utviklingsarbeid. De to læringsmiljøutfordringene ble møtt på ulike måter. For å skape et godt klassemiljø på åttende trinn, hadde skolen gått i gang med et oppstartopplegg. Elever og lærere reiste på tur – sammen med politi, utekontakt og representanter fra helsesektoren. Sosialisering og teambygging var målet, ikke ulikt intensjonen bak oppstartuken til den videregående skolen med læringsmiljøprosjekt. For å samkjøre lærerpersonalet, benyttet skolen nettressursene til Utdanningsdirektoratet på området klasseledelse. Disse ressursene ble erfart som svært nyttige, og rektor påpekte at nettressursene var blitt bedre og bedre og mer tilpasset behovene i skolen. I tillegg hentet skolen inn eksterne foredragsholdere. Rektor fortalte at det var inspirerende å høre gode innledere på konferanser, og hun forsøkte gjerne å invitere dem til skolen slik at personalet skulle få muligheten til å høre dem. Skolens ledergruppe drev læringsmiljøarbeidet.

Skolen erfarte lite støtte til læringsmiljøarbeidet fra skoleeier i første intervjurunde. Dette skyldtes trolig flere forhold. For det første var det gjennomført omstruktureringer ved skolekontoret i kommunen, slik at det kun var administrative oppgaver som ble utført her, mens pedagogisk kompetanse var overført til en fagenhet utenfor kommuneadministrasjonen og styringslinjen. Dertil hadde fagenheten over tid blitt redusert, og støtten fra skoleeier ble erfart som redusert. Ved andre gangs intervjuer i 2013/2014 var situasjonen i stor grad den samme. Skolen kunne fortsatt få faglig støtte og veiledning fra fagenheten, mens skolekontoret i kommunen var preget av enda mindre kapasitet som følge av en vakant stilling.

### Oppsummering: Utviklingstendenser i læringsmiljøarbeidet for kommuner uten prosjekt

Hvordan har skoleleders ansvar som tilrettelegger for et godt læringsmiljø utviklet seg i løpet av satsingen? I de fem kommunene uten prosjekt som inngår i undersøkelsen fant vi i første runde at skoleeier i overveiende grad var oppfølgende og at relasjonen til skolene var tett. Likevel ser vi ved skolene i Fylkeskommune 8 og Kommune 9, at oppfølgingen ikke var så tett. Dette skyldtes for den videregående skolens del at læringsmiljøutfordringene ble sett på som relativt små sammenlignet med andre skoler som hadde større behov for oppfølging. For ungdomsskolen i Kommune 9 syntes kapasitetsproblemer hos skoleeier å være den viktigste årsaken til at skolen ikke fikk oppfølging i læringsmiljøarbeidet. I neste runde ble inntrykket bekreftet for alle skolene, selv om informantene på skolenivå også denne gang uttalte seg generelt om samarbeidet. Vi må imidlertid være oppmerksom på at relasjonen mellom skole og skoleeier ikke har blitt satt på prøve på samme måte ved skolene uten prosjekt som ved prosjektskolene, der vi i intervjuene i større grad kunne gå inn i detaljer om samarbeid om prosjektet. Skolelederne ved alle skolene uten prosjekt fikk en nøkkelposisjon i læringsmiljøarbeidet. Skoleledernes bevissthet om betydningen av

læringsmiljøarbeid synes styrket i løpet av perioden, blant annet ved at flere kjente til og benyttet seg av nettressursene.

Hvordan bidrar satsingen til at skoleleder sørger for et bedre læringsmiljø på den enkelte skolen? Også i skolene uten prosjekt involverte skoleleder lærerne i læringsmiljøarbeidet på ulike måter. Kompetanseheving av lærere er også blitt brukt som et viktig virkemiddel i skoler uten prosjekt. Det var vanlig at noen lærere som hadde gjennomgått kompetanseheving på et område, fikk ansvar for å følge opp utviklingsarbeidet på dette området, også innenfor læringsmiljø. Rektor, som ledet det overordnede arbeidet med læringsmiljøet, og lærerne ble i ulik grad ansvarliggjort i læringsmiljøarbeidet. Ved barneskolen i Kommune 6, fant vi at alle områdene Utdanningsdirektoratet legger til grunn for et helhetlig arbeid med læringsmiljøet var integrert i virksomheten i større og mindre grad. Ved denne skolen ble det sagt at lærere som ikke trives med å arbeide innenfor skolens fleksible organisasjonsmodell og eksplisitte læringsmiljøorientering, gjerne sluttet etter relativt kort tid. Ved andre skoler fant vi en mer tradisjonell organisering av læringsmiljøarbeidet, ved at skoleledelsen initierte og ledet tiltak.

Hvordan opprettholdes en god praksis i skolen? Lærerne som er intervjuet ved skolene uten prosjekt var alle positive til læringsmiljøarbeid. Det kan skyldes seleksjonen av informanter, at de som var mest engasjert også var mer villige til å bli intervjuet om temaet. Intervjuene på skolenivå gir imidlertid indikasjoner på at det er læringsmiljøutfordringer også ved skoler uten prosjekt og at ikke alle lærerne er positive til arbeidet. Et eksempel vi har vist er ved den videregående skolen, der rektor fortalte at det spesielt var en vanskelig å få med unge lærere på utviklingsarbeid – eller ved ungdomsskolen i Kommune 9, der rektor mente at enkelte lærere, «realskolelærere», var mer opptatt av å undervise i eget fag enn å inngå i et helhetlig arbeid for å bedre læringsmiljøet. Lærerne refererte til at samarbeidet med lærerkolleger om læringsmiljøarbeid var positivt, men uttrykte samtidig at ikke alle kollegene var like begeistret. Dette gjaldt for eksempel ved skolevandring/ lærerobservasjon eller kollegaveiledning, der lærerne på ulike måter ble involvert i hverandres undervisnings- og klasseledelsespraksis. Lærerne som er intervjuet erfarer støtte fra skoleleder og de fleste av lærerinformantene trekker fram rektor som drivkraft for læringsmiljøarbeidet på skolen. Alle skolene uten prosjekt har, som ved undersøkelsen i 2011/2012, fått læringsmiljø på agendaen. Men læringsmiljøbegrepet er imidlertid klarere definert ved andre gangs intervju – alle informantene kjente til satsingen og nettressursene, og alle (nesten) brukte nettressurser om læringsmiljø fra Utdanningsdirektoratet. Det at det er større samforståelse av hva læringsmiljø dreier seg om, kan skyldes at satsingen nå er blitt kjent og får feste blant skoler også uten prosjekt. Det kan skyldes at skoleeier informerer og presser på, kjennskap til andre skoler – og kanskje også kjennskap til satsingen gjennom å stille opp som informanter til denne evalueringen. Men samtidig ser vi at noen skoler uten prosjekt ikke har læringsmiljø som en integrert del av virksomheten. Ved begge disse skolene er relasjonen til skoleeier svak, enten på grunn av manglende kapasitet hos skoleeier eller på grunn av mindre presserende behov for støtte på skolenivået.

## Kapittel 6: Avslutning

Hva er de viktigste forutsetningene for å skape et godt læringsmiljø og hvordan kan læringsmiljøarbeidet forankres på skolenivå? Vi vil i dette kapittelet oppsummere hovedfunnene og hvilke lærdommer vi kan trekke fra intervjuundersøkelsene.

Undersøkelsen av skoleeiere og skoler viser at det siden oppstart av den nasjonale satsingen Bedre læringsmiljø har blitt økt oppmerksomhet og mer omfattende innsats i arbeidet med læringsmiljøet lokalt. Dette gjelder både prosjektkommuner og kommuner uten prosjekt. Skoleeiere og skoler landet rundt kjenner til satsingen og bruker i større og større grad de nettbaserte ressursene som er utviklet for satsingen og som er åpent tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider.

Både innsatsen og systematikken i skoleeierne og skolenes arbeid for et bedre læringsmiljø har økt. Skoleeiere har etter hvert fått på plass velutviklede forsvarlige systemer for oppfølging og kontroll av skolene. Disse inneholder verktøy som både evner å måle resultater og å vurdere de mer kvalitative prosessene og innholdet på skolenivået. I tråd med forskningslitteraturen om hvordan organisasjoner lærer, er det økte tilfanget av resultatinformasjon og innsyn i seg selv neppe tilstrekkelig for at alle relevante parter skal få ny innsikt og dermed drive læringsmiljøarbeidet videre (Roald 2010). Vi ser imidlertid tendenser til at skolene lærer av innsikt på noen områder, blant annet ved at flere av skolene aktivt setter i gang analysearbeid for å finne forklaringer på resultatene fra ulike målinger. En slik tilnærming kan være et viktig skritt i retning av læring og utvikling i skoleorganisasjonen. Når vi finner at skolenes systematikk er økende i innsatsen for læringsmiljøet, er heller ikke det en tilstrekkelig forutsetning for at skolene lærer og oppnår større innsikt, slik at satsingen kan bli forankret og arbeidet mer langsiktig. Som vi utdyper nedenfor, kan en bevisst helhetstilnærming, der en trekker inn både kvantitative resultatindikatorer og mer kvalitative vurderinger, bidra til en sterkere innsikt og dermed gi muligheter for forankring og utvikling. Skoleeierne og skolene synes å nærme seg hverandre i måten det jobbes på med læringsmiljøet. Det gjelder i stor utstrekning for prosjektskolene og for skoleeiere med prosjekter, men også de andre skolene og skoleeierne synes å lære av og imitere hverandre i måten å jobbe på, og med hensyn til de læringsmiljøtiltakene de setter i verk.

I tillegg til økt oppmerksomhet og innsats for å bedre læringsmiljøet, er arbeidet preget av en mer helhetlig tilnærming. Klasseledelse har gjennom hele perioden vært det mest utbredte tiltaket i bedre læringsmiljøetsatsingen. Tilnærmet alle skolene – både med og uten prosjekt – arbeider med klasseledelse. En viktig endring er likevel at dette tiltaket kobles opp mot andre tiltak og at tiltakene gjensidig forsterker hverandre. Relasjonen lærer-elev, vurdering for læring og tilpasset opplæring, samt skole-hjem-samarbeid er flere steder integrert i måten klasseledelse utføres på i skolen i dag. Dette peker på en annen tendens i innsatsen for å skape et godt læringsmiljø, nemlig å se ulike tiltak og satsinger i sammenheng. Når ulike prosjekter, forskrifter, nasjonale og lokale satsinger ses i sammenheng og kan trekke i samme retning, motiverer det både skoleledelsen og lærerne.

Som ved første undersøkelsestidspunkt, fant vi ikke markante forskjeller mellom skoleeiere og skoler med og uten prosjekt i satsingen. Skoleeiere med prosjekt synes å ha

noe større oppfølging av skolene, naturlig nok siden de har det formelle prosjektansvaret. Skoler med prosjekt har en mer systematisk og kontinuerlig oppmerksomhet i arbeidet med læringsmiljøet enn (de fleste) skolene uten prosjekt, der læringsarbeidet ligger mer som en implisitt del av utviklingsarbeidet ved skolen.

Selv om vi kan konkludere med at skoleeiere og skoler i denne undersøkelsen har økt oppmerksomheten og innsatsen for elevenes læringsmiljø, har vi ikke belegg for å si at læringsmiljøet ved disse skolene er blitt bedre. Det er i seg selv et empirisk spørsmål, og ligger utenfor vårt oppdrag for denne undersøkelsen.

Spørsmålet er hvordan vi kan forklare utviklingen mot mer oppmerksomhet og økt innsats for læringsmiljøarbeidet i skolen. I tråd med vårt iverksettelsesperspektiv vil ulike faktorer kunne forklare at læringsmiljøarbeidet nå synes å prege skolenes utviklingsarbeid i langt større grad i 2013/2014 enn i 2011/2012.

## Trekk ved prosjektdesignet som forklaringsvariabel for økt innsats for læringsmiljøet

*For det første* kan vi finne forklaringer knyttet til policydesign, hvordan satsingen er blitt formet og utviklet nasjonalt og hvordan læringsmiljøarbeidet er utformet på skolenivå. Her ser vi at satsingens veiledningsmateriell, føringer som er lagt i opplæringslovens paragraf 9a og nasjonalt tilsyn av elevenes psykososiale miljø, drar i samme retning, og kan være en årsak til at skolene både øker sin innsats og standardiseres i måten de arbeider med læringsmiljøet. I tillegg synes tiltakene i skolene i større grad å være tilpasset verdier og normer på skolene. Dette kan skyldes både omforming og tilpassing av tiltaket til skolens virksomhet, men også at det har skjedd en endring i skolenes verdier og normer over tid. Tiltaket knyttes dermed gradvis til skolenes mer langsiktige arbeidsområder.

En annen viktig forklaring på at innsatsen for læringsmiljøet har økt, er at satsingens design i seg selv legger opp til spredning, ide- og erfaringsutveksling. Det skjer både i regi av nasjonale og lokale myndigheters oppfølging av prosjektet, så vel som at det legges opp til et stort innslag av eksterne miljøers veiledning og støtte til skolene. I denne utvekslingen mellom skoler og ekspertmiljøer, ligger det til rette for akkumulering av ideer og erfaringsbasert kunnskap om skoleutvikling og læringsmiljøarbeid, som i neste omgang spres til andre skoler. Vi har vist til at det eksisterer et vell av standarder og nettressurser som tas i bruk og preger skoleeieres og skolenes arbeid med læringsmiljøet. Den progresjonen i læringsmiljøarbeidet vi finner hos de aller fleste skoler og skoleeiere i vår undersøkelse, har også sammenheng med at det er jobbet med flere temaer, at skolene «utkvitterer» et tema og går videre til neste tema, slik at planen for iverksetting følges. Det kan i noen tilfeller føre til at et tema forsvinner fra dagordenen. I andre tilfeller har vi sett at de videreføres i andre tema innenfor prosjektet. Det sikres dermed en viss kontinuitet ved at det ene bygger på det andre og slik, implisitt, tas med videre. Ut fra det kan vi slutte at det ligger potensiale for organisasjonslæring innbakt i prosjektenes design.

## Trekk ved iverksettingsprosessen som forklaringsvariabel for økt innsats for læringsmiljøet

*For det andre* legger vårt analyseverktøy opp til at vi kan forklare økt oppmerksomhet og innsats for læringsmiljøet med trekk ved selve iverksettingsprosessen. Her er det aktørenes oppfatninger, aksept og fortolkninger av tiltaket samt relasjonene mellom de ulike deltakerne på ulike nivåer som er sentrale.

Et viktig forhold gjelder måten skoleeierne styrer på. Her ser vi i stor utstrekning at skoleeierne opptrer som tilretteleggere og styrer indirekte gjennom det forsvarlige systemet. Det handler om å ansvarliggjøre skolelederne og skolene. Det synes å være viktig å få skolene til å være «selvgående», men likevel at skoleeier får ha en hånd på rattet. Dette har vi sett kan være en god modell for skoler med en ivrig og engasjert skoleleder som evner å få lærerne med på laget, men en sårbar modell for skoler som ikke klarer seg uten støtte og oppfølging fra skoleeier. Hovedtrenden er likevel at skolene ønsker å jobbe skolebasert, noe som også de nasjonale utdanningsmyndighetene legger opp til i sine nyeste satsinger i skolen som ungdomstrinnsatsingen og ekstern skolevurdering (Meld.St.22 (2010–2011)).

Både karakteren i relasjonene mellom skolene og skoleeier og relasjonene på skolenivå, er av betydning for arbeidet med læringsmiljøet. For oppstarten av læringsmiljøarbeidet ved prosjektskolene, har relasjonen til skoleeier spilt en viktig rolle. Der skole og skoleeier har vært på lag, har prosjektet fått et bedre utgangspunkt enn der skoleeier og skole har vært uenige om prosjektet. Vi har vist flere eksempler på dette. Over tid synes imidlertid skoleeiers engasjement å være mindre viktig, etter hvert som prosjektene har kommet i gang eller blitt omformet på skolenivå. For skolene uten prosjekt har skoleeiers oppmerksomhet og satsing på læringsmiljø i strategi- og handlingsplaner i stor grad vært avgjørende for engasjementet. utfordringer her vil være dersom skoleeier og skole er uenige i hvilke mål som skal forfølges i utviklingsarbeidet. Også aktører utenfor har hatt innvirkning på læringsmiljøarbeidet på skolenivå: først og fremst eksterne veiledere og ulike kompetansehevingstiltak, herunder foredrag, kurs og Utdanningsdirektoratets veiledningsressurser. Sammenligner vi de to intervjuundersøkelsene, synes det å være en utvikling i retning av at skolelederne i større grad orienterer seg utover egen skole. De benytter Utdanningsdirektoratets ressurser, men også pedagogisk ekspertise og forskning. Kompetansehevingstiltak har hatt størst innflytelse der skolelederne og, spesielt, lærerne har fått konkrete innspill til hvordan de kan endre praksis. Det samme gjelder betydningen av eksterne veiledere. Imidlertid er det verdt å merke seg at flere prosjektskoler uttrykte at de gjerne skulle ha benyttet seg mer av veilederen i prosjektperioden enn det de hadde gjort.

På skolenivå synes det å være viktig at relasjonene mellom ledelse og lærere, på den ene siden, og, på den andre siden, mellom ansatte generelt, er preget av tillit. Det gjelder både for skoler med og uten prosjekt. Ved noen skoler med prosjekt har læringsmiljøutfordringene først og fremst vært knyttet til forhold ved lærerne, til klasseledelse, undervisningsmåter eller lærernes relasjoner til elevene. Skepsis til læringsmiljøtiltak og/eller -prosjekt har noen steder stukket kjepper i hjulene for

gjennomføringen. Skolelederne har søkt å skape tillit i personalet på ulike måter. En måte har vært ved å holde fast på at tiltaket skal gjennomføres og bruke ekstern veileder i dette arbeidet. En annen måte har vært å søke å skape oppslutning om tiltaket ved å modifisere det. Det er mindre uenighet knyttet til gjennomføringen av læringsmiljøarbeidet nå enn ved oppstarten. Vi kan imidlertid ikke avgjøre hvilken metode for å skape tillit som har vært mest suksessfull. De nevnte skolene synes å ha kommet kortere i arbeidet enn skoler der det i utgangspunkt har vært enighet om læringsmiljøtiltakene. Utfordringene på skolenivå er altså knyttet til læringsmiljøarbeidets/tiltakets legitimitet. Det er dermed viktig hvem som definerer skolens behov. Behovene kan også bli endret underveis, for eksempel ved at elevgrunnet endres. Noen elever i en klasse kan få stor innvirkning på læringsmiljøet. Strukturelle forhold, det fysiske læringsmiljøet, kan også spille inn på det psykososiale læringsmiljøet. Knapphet på undervisningsrom og uteplass ved, for eksempel, ombygginger eller skolesammenslåinger, der ulike skolekulturer skal integreres er andre forhold som kan gjøre det nødvendig å endre fokus i læringsmiljøarbeidet.

## Konklusjon

Vi kan altså slå fast at satsingen har ekspandert, og at det jobbes systematisk, og bredt og integrert med Bedre læringsmiljø hos skoleeiere og i skolene som inngår i vår undersøkelse. Like fullt har satsingen både sterke og svake sider. På grunnlag av vår undersøkelse vil vi fremheve følgende forutsetninger for at arbeidet med læringsmiljøet kan lykkes:

- Skoleeiere bør ha tett dialog og styring med skolene, samtidig med at skolene evner å etterfølge kravet om stor grad av selvstendighet i innsatsen for læringsmiljøet. Skolene klarer seg imidlertid ikke på egenhånd. Der skoleeier og skoler er på lag lykkes en best. Det er viktig å ha «sparringspartnere» enten hos skoleeier, i kolleganettverk eller i en ekstern veileder.
- Skoleeier og nasjonale utdanningsmyndigheter må legge til rette for veldrevne systemer for spredning av ideer mellom skoler. Skolene ser på et bredt tilfang av tiltak, verktøy, maler og standarder med tilpasningsmuligheter på skolenivå som nyttig.
- Tiltak som iverksettes, lykkes best om de er skolebaserte og ikke oppfattes å komme ovenfra. Relasjonen mellom skoleleder og lærere bør baseres på tillit og tiltakene som iverksettes må ha relevans for det daglige undervisningsarbeidet. Det må i tillegg være sammenfall mellom statlige og lokale satsinger, og mellom skoleeiers og skolens satsinger
- Langsiktighet og konsistens mellom de ulike satsingene hos skoleeier og skoler er viktig for arbeidets forankring på skolenivå. Å tenke langsiktig og å «holde seg på veien», er viktig. Her ligger også potensialet for forankring av arbeidet, slik at det blir integrert i skoleorganisasjonen og videreført. Skolens utviklingsarbeid blir dermed i større grad lik læringsmiljøarbeid.



## Litteratur

- Bennich-Björkman, L. (2003) Skoleffekter och skoleffektivitet: Exemplet Navestadsskolan, s. 101-120 i Persson, A. (red) *Skolkulturer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bø, I & Helle, L. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Dag Arne, Tor Midtbø, Ingrid Helgøy og Anne Homme (2013) *Har satsingen Bedre læringsmiljø hatt betydning for elevenes oppfatning av læringsmiljøet?* Notat 5-2013. Uni Rokkansenteret.  
[http://rokkan.uni.no/rPub/files/331\\_notat\\_5\\_2013\\_christensen\\_midtbo\\_helgoy\\_og\\_homme.pdf](http://rokkan.uni.no/rPub/files/331_notat_5_2013_christensen_midtbo_helgoy_og_homme.pdf) (30.09.2014)
- Creemers, B. (1994) *The Effective Classroom*, London: Cassell.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K. & Gu, Q. (2007) *The impact of school leadership on pupil outcomes* (No. DCSF-RR018) National college for school leadership research report, University of Nottingham.
- Ferman, B. (1990) «When Failure is Success: Implementation and Madison Government» i D.J. Palumbo & D.J. Calista (eds.) *Implemenation and the policy process: Opening up the black box*, Westport, CT: Greenwood Press.
- Gustafsson, J-E. & E. Myrberg (2002) *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Harris, A (2010) *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and Future Directions*. Penrith BC, Australia: ICSEI.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2010) *Skoleeieres og skolelederes oppfatninger om nytte og relevans av nasjonalt veiledningsmaterieill*. Rapport 7/2010 Uni Rokkansenteret.  
[http://rokkan.uni.no/rPub/files/278\\_rapport\\_7\\_2010\\_helgoy\\_og\\_homme.pdf](http://rokkan.uni.no/rPub/files/278_rapport_7_2010_helgoy_og_homme.pdf) (30.09.2014).
- Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2011) *Systematisk analyse av skolenes prosjektbeskrivelser: mål, virkemidler og kriterier for måloppnåelse*.  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre\\_laringsmiljo\\_andre.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf?epslanguage=no) (30.09.2014).
- Helgøy, Ingrid og Anne Homme (2013) *Ansvar, innsats og praksis i arbeidet for bedre læringsmiljø*. Rapport 1-2013. Uni Rokkansenteret  
<http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/bedre%20l%C3%A6ringsmilj%C3%B8.pdf?epslanguage=no> (30.09.2014).
- Hill, P. W. & K.J. Rowe (1996) Multilevel Modelling in School Effectiveness, s 1- 34, *Research, School effectiveness and School Improvement*. vol.7, nr. 1.
- Höög, J. & O. Johansson (2010) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Ingraham, P. (1987) Toward a more systematic consideration of policy design, *Policy Studies Journal*, vol. 15, no. 4. 611 - 628.

- Lauvås, P., Lycke K. H. og Handal, G. (2004) *Kollegaveiledning i skolen*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Leithwood, K., Harris, A & Strauss, T. (2010) *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-performing Schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Lindberg, L. (2010) Ethos och skolframgång, s. 53-73 i Höög, J. & O. Johansson (red) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lipsky, M. (1982) *Street Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York: Russell Sage Foundation.
- Meld.St 19 (2009-2010) *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*.
- Meld.St.22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*.
- Møller, J., T.S. Prøitz og P. Aasen (red.) (2009), «Kunnskapsløftet – tung bær å bære?» UiO og NIFU STEP Rapport 42/2009.
- OECD (2011) *Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011, Reviews of National Policies for education*, OECD Publishing.
- Pont, B., Nusche, D. & D. Hopkins (red) (2008) *Improving school leadership*. Volume 2: case studies on systematic leadership. OECD.
- Pressman, J. L. and A. Wildawsky (1973) *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. University of California Press.
- PWC (2009) *Kom nærmere*. Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier. Om kommuners og fylkeskommuners arbeid for å bedre elevenes læringsresultater.» ProceWaterhouseCoopers.
- Reynolds. D., Sammons P., De Fraine, B., Townsend, T. & J. Van Damme (2011) Educational effectiveness research (EER): A state of the art review. Paper presentert på konferanse arrangerer av the International Congress for school effectiveness and improvement.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Universitetet i Bergen.
- Sannerstedt, A: (2001). Implementing – hur politiske beslut genomförs i praktiken, s. 18-49 i Rothstein, B (red.) *Politiks som organisation. Forvaltningspolitikens grundproblem*. Stockholm: SNS Förlag. 3. Opplag.
- Scheerens, J. & R. J. Bosker (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Silins, H. & Mulford, B. (2003) *Leading for organisational learning and improved student outcomes – what do we know?* Cambridge Journal of Education, 33(2).
- Skolverket (2005) *Om skolers ulikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Rapport 273, Stockholm: Skolverket.
- SPOR 2/2010: *Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. <http://www.forebygging.no/Metode/Konkrete-tiltak-og-programmer/Anbefalte-program-og-tiltak/Primarforebyggendegenerelle-tiltak-LP-modellen-Laringsmiljo-og-Pedagogisk-analyse--/Laringsmiljo-og-pedagogisk-analyse-LP-modellen/> (30.09.2014).
- Spurkeland, Jan (2005) *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Törnsén, M. (2010) Har framgångsrika skolor framgångsrika rektorer? s. 75-96 i Höög, J. & O. Johansson (2010) *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. Lund: Studentlitteratur.
- Törnsén, M. (2009) *Successful Principal Leadership: Prerequisites, Processes and Outcomes*. Umeå: Umeå Universitet.
- Utdanningsdirektoratet (2009) *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*.
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007*.  
[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/felles\\_nasjonalt\\_tilsyn\\_2007.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/felles_nasjonalt_tilsyn_2007.pdf?epslanguage=no)  
(30.09.2014).
- Vibe, Nils (2012) *Spørsmål til Skole-Norge 2011*. Rapport 5/2012. NIFU.
- Vibe, Nils og Elisabeth Hovdhaugen (2012) *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012*. Rapport 47/2012. NIFU.
- Vibe, Nils og Berit Lødding (2014) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2014*. Rapport 26/2014.
- Vibe, Nils og Nina Sandberg (2010) *Spørsmål til Skole-Norge våren 2010*. Rapport 14/2010. NIFU STEP, [http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/felles\\_sporring\\_v2010.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2010/5/felles_sporring_v2010.pdf) (30.09.2014).
- Winter, S. (2003) Implementation Perspectives: Status and Reconsideration,» pp. 212 - 221 in B. Guy Peters and Jon Pierre (eds.), *Handbook of Public Administration*. New York/London: Sage Publications.
- Aasen, P., J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T.S. Prøitz og F. Hertzberg (2012), «Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?» NIFU og UiO, Rapport 20/2012.

## Referanser til elektroniske ressurser

(hentet fra internett 30. september 2014):

### Høgskolen i Gjøvik

*Relasjonsbasert klasseledelse.*

[http://www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert\\_klasseledelse](http://www.hig.no/studietilbud/helse/kurs/relasjonsbasert_klasseledelse)

### Marte Meo Foreningen

Marte Meo Foreningen. [www.martemeeo.no](http://www.martemeeo.no)

### Moava

1310. [www.1310.no](http://www.1310.no)

### Mobilskole AS

Mobilskole. [www.mobilskole.no](http://www.mobilskole.no)

### Ringer i vann

Ringer i vann. [www.ringerivann.no](http://www.ringerivann.no)

### Stiftelsen Det er mitt valg

Det er mitt valg. [www.determittvalg.no](http://www.determittvalg.no)

### Universitetet i Tromsø

De utrolige årene. <http://dua.uit.no/>

### Utdanningsdirektoratet

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

Fleksible skoleanlegg. <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Innearealer/Inneskole/>

Læringsmiljø. [www.udir.no/laringsmiljo](http://www.udir.no/laringsmiljo)

*Oppsummering felles nasjonalt tilsyn med skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø.*

<http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/Oppsummering%20felles%20nasjonalt%20tilsyn%20med%20skolens%20arbeid%20med%20elevenes%20psykososiale%20milj%c3%b8%2012062014.docx?epslanguage=no>

## Vedlegg: Intervjuguider

### Intervjuguide til skoleeier, delprosjekt D (og C), andre runde

- Hvilke rutiner og støttesystemer har kommunen/fylkeskommunen i forhold til skolene? Endringer siden sist?
- Hvilke satsingsområder på læringsmiljøområdet har skoleeier? Og hva gjør skoleeier for å realisere disse?
- Har skoleeier tilstrekkelig virkemidler som gir innsikt i og mulighet til å støtte det arbeidet som skolene gjør?
- Hvordan jobbes det med læringsmiljøet ved skolene? Fokus, prosjekter. Til skoleeier med prosjekt i satsingen:
- Hvordan vurderer dere prosjektene som pågår her i kommunen/fylkeskommunen? Hvordan varierer det mellom skolene og hvorfor? Har prosjektet hatt en snøballeffekt, påvirker utviklingsarbeidet generelt?
- Fører dette til endringer. Hvilke? Hvorfor ikke?
- Hvordan styrer prosjektleder prosjektet?
- Hva er suksesskriteriene for å lykkes med et læringsmiljøprosjekt?(læreren, relasjoner elev–lærer, skoleledelse, klasseledelse, ekstern veiledning, statlig støtte )
- Har dere behov for støtte fra statlige myndigheter? Mottar dere støtte fra statlige myndigheter (eller andre) i dette arbeidet? På hvilken måte? Hva er erfaringene?(statlige virkemidler som kurs, samlinger, veiledning, nettressurser eller andre)
- Hvilken kontakt har dere med Fylkesmannen generelt og i forbindelse med disse Bedre læringsmiljøsatsingen/hjem – skole prosjektet?
- Hvordan vurderer dere Bedre læringsmiljø/skole–hjem satsingen/prosjektet? Sterke og svake sider? Hvilken mulighet har satsingen til å endre skolen?
- Hvilke muligheter for varig endring ligger i slike satsinger?

## Intervjuguide skoleledere og lærere, delprosjekt D (og C) – andre runde

*Delprosjekt E: Hvordan bidrar satsingen til at skoleleder sørger for et bedre læringsmiljø på den enkelte skole? Og hvordan opprettholdes en god praksis i skolen?*

*Delprosjekt C: Hvordan brukere skoleledere satsingens veiledning og materiell, og oppleves det nyttig og relevant for sektoren?*

Spørsmål til skoleledere:

- 1) Hvordan arbeider du som **skoleleder** for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø?
  - a) Skoler med prosjekt: gjennomføring av prosjektet? Andre prosjekter? Utviklingsarbeid generelt?
  - b) Hva er de viktigste forutsetningene for å skape et godt læringsmiljø?
  - c) Hvordan involverer skoleleder leder de ansatte i arbeidet med læringsmiljøet?
- 2) Hvordan vurderer skoleleder **som deltar i prosjektet** egen skoles prosjekt?
  - a. Forankring og videreføring
  - b. Skaper prosjektet endring i skolen – hvordan og hvorfor?
  - c. Andre tiltak som skaper endring – hvordan og hvorfor?
- 3) Betydningen av statlige virkemidler for et godt arbeidsmiljø?
  - a. Hvilke virkemidler brukes evt og hvordan?
  - b. Statlige virkemidler vs andre?
  - c. Brukes statlige/andre nettressurser?
  - d. Hvordan bidrar evt nettressurser i skolens utviklingsarbeid
  - e. Hva er suksesskriterier for at nettressurser skal fungere?
- 4) Hvordan tenkes det mer langsiktig mht å forankre arbeidet med læringsmiljøet?
- 5) Hvordan vurderer du betydningen av relasjonen til skoleeier og skoleeiers støtteapparat i arbeidet for å fremme elevens trygghet, helse, trivsel og læring?

**Spørsmål til lærere:**

- 1) Hvilke erfaringer har du fra arbeidet med læringsmiljøet/prosjektet?
- 2) Lærere ved **skoler med prosjekt**: Hva er de svake og sterke sidene med prosjektutforming og gjennomføring ved skolens prosjekt?
- 3) Hvordan ser du på din egen rolle som lærer og betydning for skolens læringsmiljø?
- 4) Hvordan erfarer du samarbeidet med andre lærere?
- 5) Hvordan erfarer du støtte fra skoleleder og fra skoleeier?
- 6) Har dine erfaringer og oppfatninger endret seg underveis i prosjektet?